Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8770456
Centre d'intérêt: 130

Québec (Province) Comité sur le développement.

La formation courte dans l'enseignement universitaire : rapport final / du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus. -- [Québec] : Conseil des universités, 1985.
vii, 89 f. : graph. ; 28 cm + annexes (175 p.).

Code: 56-1003 ; 2301-0010 (annexes). Notes (part. bibliogr.) au bas des f.

Descripteur(s): Programme d'enseignement * Certificat * Diplôme * Financement * Education des adultes * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Formation courte * Programme court

---

Le document est le rapport final du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus. Le rapport présente d'abord une description de la formation courte dans l'ensemble du Canada et les caractéristiques particulières du phénomène au Québec. Il propose ensuite une analyse des impacts de la formation courte sur la diplômation universitaire, sur l'accessibilité et sur le financement du réseau. Avant d'avancer ses recommandations, le Comité fait la sythèse de son analyses et inscrit ses propositions à la fois dans les tendances récentes observées dans les analyses et inscrit ses propositions à la fois dans les tendances récentes observées dans les universités et dans les orientations de développement qu'il a fait siennes. En annexe, le Comité tente de cerner les facteurs dévolution du phénomène et de saisir l'état actuel de la situation en ce qui concerne la philosophie et les pratiques des universités en matière d'éducation des adultes.

Type de document: r

EDUQ 877045FA

Gouvernement du Québec
Conseil des universités

7879-1103

56-1003

EDUQ 8770456A

LA FORMATION COURTE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Rapport final

du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus.

Conseil des universités
Août 1985

Sainte-Foy, le 30 août 1985

Monsieur Jacques L'Écuyer
Président
Conseil des universités
2700, boul. Laurier
Tour Frontenac, bureau 810
Sainte-Foy (Québec)

Monsieur le Président,

Le comité ad hoc chargé de donner suite au mandat qui vous a été confié par le ministre de l'Éducation, sur les programmes courts, a l'honneur de vous présenter son rapport sur la question susmentionnée.

Nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous accorderez à ce document et vous prions d'agréer, monsieur le Président, l'assurance de toute notre considération.

Maurice Boisvert

Maurice Boisvert, président

Jacques Bachand

Jacques Bachand

Gaston Guy

Gaston Guy

Christine Piette

Christine Piette

Nicole Lapierre-Vincent

Nicole Lapierre-Vincent, secrétaire

TABLE DES MATIÈRES

Page

LISTE DES ANNEXES..... ii

AVANT-PROPOS..... iii

INTRODUCTION..... v

1. DESCRIPTION DU PHÉNOMÈNE..... 1

1.1 L'évolution des clientèles de 1er cycle dans l'ensemble du Canada..... 1

1.2 Les caractéristiques du phénomène au Québec..... 8

1.3 Conclusion..... 28

2. IMPACTS DU PHÉNOMÈNE "FORMATION COURTE" AU QUÉBEC..... 31

2.1 L'impact du phénomène sur la diplômation universitaire... 31

2.2 L'impact de la formation courte sur l'accessibilité aux études universitaires..... 37

2.3 L'impact du phénomène "formation courte" sur le financement du système universitaire..... 47

2.4 Conclusion..... 55

3. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS..... 59

3.1 Conclusions..... 59

3.2 Orientations..... 78

3.2.1 Tendances observées dans les universités..... 79

3.2.2 Orientations du comité..... 81

3.3 Recommandations..... 85

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1

Tableaux statistiques numérotés de 1 à 43 inclusivement dont la liste apparaît au début de l'annexe.

Annexe 2

Résumé de la réconciliation des classifications de S.I.S.C.U. et R.E.C.U. pour toutes les familles disciplinaires.

Annexe 3

Tableaux statistiques sur le financement numérotés de F-1 à F-7 inclusivement dont la liste apparaît au début de l'annexe.

Annexe 4

L'évolution du phénomène "Formation courte".

AVANT-PROPOS

Mandat et composition du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus.

Dans le cadre de son mandat général d'évaluation de l'état de l'enseignement et de la recherche en milieu universitaire, le Conseil des universités s'est inquiété de la prolifération des certificats et de l'enseignement hors-campus qui pourraient être liés à la course aux clientèles.

Leur développement est actuellement peu encadré et paraît anarchique à plusieurs observateurs. Le Conseil a donc voulu "cerner de plus près cette réalité dans le but d'éviter qu'elle n'entraîne une baisse de la qualité et une dispersion inutile des ressources".

Ces propos sont tirés du plan de travail de l'année 1983-84, mis au point en septembre 1983, que le Conseil se proposait de réaliser durant les mois qui allaient suivre.

Le mandat qui accompagnait cette préoccupation du Conseil était le suivant:

"Analyser les nouvelles formes d'enseignement universitaire en particulier les programmes courts, l'enseignement hors-campus et l'extension de programmes à d'autres campus, déterminer les besoins auxquels ils veulent répondre et analyser leur impact sur le développement du réseau universitaire. Tenter aussi de cerner les méthodes utilisées pour assurer la qualité et l'encadrement des étudiants et pour éviter les duplications."

Pour réaliser ce mandat, un Comité chargé de préparer un rapport susceptible de fournir au Conseil matière à donner au Ministre un avis sur la question était mis sur pied dans les mois qui ont suivi. Les membres de ce Comité sont les suivants:

Président:

M. Maurice Boisvert
Président du Comité des programmes (1)
Conseil des universités

Secrétaire:

Mme Nicole Lapierre Vincent (2)
Agente de recherche
Conseil des universités

Membres:

M. Jacques Bachand
Professeur de philosophie
Université du Québec à Chicoutimi

Mme Christine Piette
Professeur d'histoire
Université Laval

M. Gaston Guy
Adjoint au Directeur des services pédagogiques
Cégep de Rimouski

(1) jusqu'en septembre 1984
(2) à partir de juin 1984 seulement

INTRODUCTION

Le mandat qui a été confié au Comité et qui apparaît à l'avant-propos s'est avéré, à l'analyse, fort large et plein d'embuches. En effet, les premières cueillettes de données et l'analyse qui en a été faite a révélé que le phénomène de la formation courte touchait, à toutes fins pratiques, tous les secteurs disciplinaires et toutes les universités, qu'il empruntait des formes aussi variées que complexes, que son évolution s'était opérée de façon très différente selon les universités et enfin, que l'information disponible sur le sujet présentait le désavantage d'être incomplète bien que souvent prolixe, et notamment sur les besoins que la formation courte se propose de satisfaire.

Pour mener à termes son mandat dans des délais raisonnables et avec des ressources limitées, le Comité a donc choisi de limiter son mandat à l'analyse du phénomène de la formation courte et à son évolution depuis cinq ans et plus, au niveau du 1er cycle seulement, dans l'ensemble du réseau, en écartant volontairement l'étude de ses ramifications, notamment dans l'extension de programmes à d'autres campus ou dans les prestations hors-campus. Cependant, si le Comité n'a pas tenu compte des lieux de dispensation, il a toutefois inclus dans son étude les programmes et les clientèles concernées par "ces extensions de programmes".

En outre, le Comité a aussi choisi de s'intéresser au premier chef à l'enseignement <u>crédité</u> de la formation courte; ce phénomène à lui seul présentait déjà un si vaste champ d'investigation et des impacts suffisamment importants pour s'y attarder qu'il aurait été présomptueux aussi bien qu'inefficace d'aborder du même coup tous ces aspects de la question ; il risquait, à vouloir embrasser trop, d'étreindre mal.

Enfin, la détermination des besoins auxquels veut répondre la formation courte demeure un objet d'étude à la fois diffus et vaste que le Comité ne pouvait réaliser dans le contexte et le temps qui lui étaient impartis. En effet, sauf de trop rares textes sur la question des besoins, aucune étude systématique et complète n'a été faite jusqu'à maintenant des nouvelles cohortes d'étudiants adultes qui ont investi les universités depuis la fin des années soixante. Qui plus est, la préoccupation de les étudier a été si peu présente dans le réseau universitaire et ailleurs que même les systèmes de données actuellement disponibles ne recueillent pas les informations de bases préalables à une telle investigation, comme le passé scolaire de l'étudiant, son statut, sa fonction d'emploi, etc. L'envergure des moyens à déployer pour assurer une étude sérieuse sur les besoins des clientèles de programmes courts ne pouvait donc pas être assumée par un comité de taille restreinte dans les circonstances que nous venons d'évoquer.

Somme toute, le "Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et sur la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus", dont le titre même rappelle la lourdeur du mandat conféré, a choisi de dégager des termes du mandat les cibles qui lui apparaissaient les plus pertinentes et les plus réalisables à la lumière de ses premières investigations dans la problématique et qui sont:

- analyser les nouvelles formes d'enseignement universitaire que sont les programmes de formation courte créditée et les clientèles qui y sont afférantes;
- évaluer l'ampleur du phénomène et ses impacts sur le développement et l'économie du réseau universitaire;
- se questionner sur les facteurs d'évolution du phénomène et en évaluer l'importance;
- cerner de plus près les aspects concernant la qualité de la formation et ses effets possibles sur les clientèles concernées.

Pour réaliser son mandat, le Comité a eu recours à deux approches: le dépouillement des données et informations disponibles et leur analyse, des rencontres avec quelques groupes-cibles d'administrateurs universitaires et de professeurs. Dans le contexte des grandes études sectorielles en cours actuellement au Conseil des universités, il apparaissait abusif au Comité de procéder à une enquête systématiques auprès des universités par voie de questionnaires.

Au terme de son mandat, le Comité propose au Conseil des universités les réflexions, analyses et recommandations qui suivent, confiant que ce dernier y trouvera une foule d'informations utiles et des propositions réalistes, mais conscient aussi que ses travaux, s'ils avaient pu se prolonger, auraient réussi à donner une image plus pointue de la réalité de la formation courte.

On trouvera au premier point une description de la formation courte dans l'ensemble du Canada et les caractéristiques particulières du phénomène au Québec. Ensuite, une analyse est faite des impacts de la formation courte sur la diplômation universitaire, sur l'accessibilité et sur le financement du réseau. Avant d'avancer ses recommandations, le Comité fait la synthèse de son analyse et inscrit ses propositions à la fois dans les tendances récentes observées dans les universités et dans les orientations de développement qu'il a fait siennes. En annexe, le Comité tente de cerner les facteurs d'évolution du phénomène et de saisir l'état de situation actuel en ce qui concerne la philosophie et les pratiques des universités en matière d'éducation des adultes.

1. DESCRIPTION DU PHÉNOMÈNE

1.1 L'évolution des clientèles de 1er cycle dans l'ensemble du Canada

La première démarche du comité a été de se poser deux questions: y a-t-il vraiment au Québec un phénomène particulier de fréquentation massive des certificats et si oui, trouvons-nous le même phénomène ailleurs au Canada?

Pour répondre adéquatement à ces deux questions préliminaires, le comité, à l'aide du fichier de Statistiques Canada S.I.S.C.U. sur les clientèles universitaires, a relevé le nombre des inscrits au 1er cycle, depuis 1978-79 jusqu'en 1982-83 - donc sur une période de cinq ans - par type de fréquentation, i.e. inscrits soit au baccalauréat, soit au certificat, soit comme étudiant libre, et aussi par régimes d'étude, i.e. selon que le candidat est inscrit à temps partiel ou à temps complet. Pour faciliter les comparaisons des autres provinces avec le Québec celles de l'Atlantique et de l'Ouest canadien ont été regroupées en deux blocs. Par ailleurs, pour mieux cerner le comportement du Québec, les relevés le concernant ont été scindés d'une part en universités anglophones (Bishop, Concordia, McGill) et en universités francophones (toutes les autres), d'autre part. Ces tableaux, numérotés de 1 à 5 (A et B) se trouvent à l'annexe I (qui contient d'ailleurs, tous les tableaux évoqués dans ce chapitre).

Le premier constat concerne l'évolution générale des clientèles de 1er cycle au Canada qui passent de 489 327 en 78-79 à 601 394 en 82-83, donc, une augmentation de 23% en cinq ans. Le Québec accuse la même augmentation de 23% (de 135 490 à 167 114 inscrits).

Donc, le Québec suit le rythme du Canada au niveau de l'évolution de sa clientèle de 1er cycle (Tableau 6).

En ce qui a trait au type de fréquentation pour l'ensemble du premier cycle au Canada, la part des inscriptions au baccalauréat est de 80,2% en 78-79; cependant, celle-ci décroit jusqu'à 75,8% en 82-83; la part des inscrits au certificat durant ces mêmes années augmente quant à elle, passant de 7.8% de la clientèle totale du 1er cycle à 9.6%.

Toutefois, le Québec marque un écart considérable par rapport au reste du Canada. En effet, la proportion des baccalauréats par rapport au 1er cycle y est inférieure de 10% en 78-79 (Québec 70,2%; Canada 80,2%) et va jusqu'à près de 14% de sa clientèle en 82-83: (Québec: 62%; Canada: 75,9%). Quant au certificat, la proportion d'inscrits est de 19,7% de la clientèle du 1er cycle en 78-79 et de 25,2% en 82-83 comparativement à 7,8 et 9,6% respectivement pour l'ensemble du Canada, comme en font foi les tableaux 7 à 11 de l'annexe I. Autrement dit, au cours de ces cinq années, la répartition de la clientèle du Québec entre baccalauréat et certificat s'opère de plus en plus en fonction des certificats et non en fonction de la fréquentation du baccalauréat.

Si toutefois, on s'avisait de comparer le Québec avec le Canada hors-Québec, les écarts en termes de type de fréquentation sont encore plus considérables. En effet, en 82-83 (Tableau 11), le pourcentage d'inscrits au certificat n'est que de 3,6% au Canada hors-Québec quand il est de 25,2% au Québec. On peut donc constater déjà que la fréquentation du certificat est un phénomène particulier au Québec dont la progression en cinq ans s'accélère à un rythme de 128%.

On peut dire que la tendance des clientèles canadiennes de 1er cycle à choisir de plus en plus le certificat comme type de fréquentation universitaire est réelle mais que la progression du Québec est démesurée par rapport à celle du reste du Canada où on privilégie plutôt la fréquentation du baccalauréat, que ce soit à temps complet ou à temps partiel.

A ce propos, la fréquentation du baccalauréat à temps partiel ne s'est pas modifiée en cinq ans pour le Canada hors-Québec où on retrouve autour de 22% des inscrits au bacc; cependant, elle s'est abaissée au Québec de 3,5%, passant de 29,0% de la clientèle du bacc. à 25,6% en 82-83 (Tableau 12). Il est aisé de croire que cette décélération de la fréquentation du bacc. à temps partiel au Québec s'est réalisée au profit de celle du certificat où l'augmentation de la clientèle est considérable (128%) comme on l'a vu et où la part des inscriptions à temps partiel se maintient à 92%.

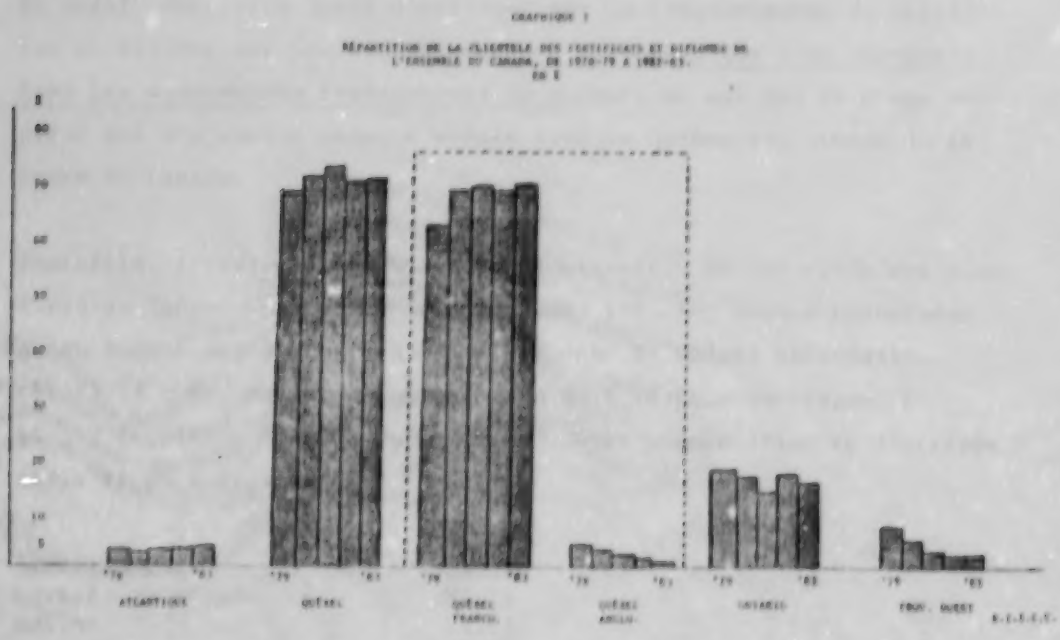
D'ailleurs, dans l'ensemble du Canada où les proportions d'inscrits à temps complet ou temps partiel se tiennent autour de 68% / 32%, le Québec adopte un comportement différent: sa distribution se démarque et se situe grosso modo à 50% / 50% (Tableaux 7 à 11). On peut donc conclure que le Québec se distingue du reste du Canada, durant les 5 années concernées:

- par une réduction de l'importance relative de ses inscriptions au baccalauréat;
- par une réduction relative de ses inscriptions au bacc. à temps partiel;
- par une augmentation considérable et toujours au-delà de la moyenne canadienne de sa fréquentation des certificats;
- par l'importance des inscriptions au 1er cycle à temps partiel, 50%, contre 32% au Canada hors-Québec;
- par une moyenne de fréquentation à temps partiel de 92% des inscrits au certificat contre une moyenne de 38% au Canada hors- Québec.

En 1982-83, les inscriptions du Québec occupent 23% de tous les baccalauréats dispensés dans le Canada (100%) (1) et 73% de tous les certificats dispensés (Tableaux 13 à 17). Le graphique 1 ci-après met

(1) L'Ontario occupe une place privilégiée: plus de 40% de la clientèle de baccalauréat.

en relief la part respective de chaque province (seule ou groupée) au niveau des inscrits au certificat pour cinq années: on y voit que le Québec devance largement les autres provinces dans l'inscription au certificat en cumulant la majorité des inscriptions faites dans tout le Canada.



La fréquentation du certificat: un phénomène francophone

Le Graphique 1 que nous venons d'examiner distingue le Québec par rapport aux autres provinces mais démontre en outre que la cristallisation du phénomène certificat est reliée uniquement - dans une telle ampleur - au réseau des universités québécoises francophones.

En effet, le Québec francophone cumule à lui seul de 64% (78-79) à 71% (82-83) de toute la clientèle canadienne des certificats; en nombre absolu, cela signifie 41 157 inscriptions en 82-83 sur un total de 57 978 au Canada pour la même année (Tableau 5A).

Par rapport à sa propre clientèle de 1er cycle, l'inscription au certificat réunit 32% de toute la clientèle de 1er cycle des universités francophones du Québec (41 157 sur 128 056) contre 2,6% chez les anglophones (1 029 sur 39 058) (Tableau 11).

Il serait donc plus juste d'affirmer que la fréquentation du certificat et diplôme est indiscutablement un phénomène que l'on rencontre dans les universités francophones du Québec, et qui est là d'une ampleur qui n'a aucune commune mesure avec le Québec anglophone ou le reste du Canada.

Toutefois, l'indice d'évolution de la clientèle du 1er cycle est plus élevé au Québec francophone (130%), pour les cinq années concernées, qu'au Québec anglophone (105%) ou que dans le Canada hors-Québec (123%) (2). Or, ce 30% d'augmentation de clientèle correspond à 29 572 étudiants de plus qu'en 1978. Cette augmentation se distribue de la façon suivante:

baccalauréat:	20,5%
certif. et diplôme:	55,5%
autre:	24,0%
	100,0%

Il ne serait donc pas abusif d'affirmer que l'attrait des certificats et diplômes a amené plus de la moitié de cette nouvelle clientèle francophone quand le baccalauréat en a attiré le 1/5 et le statut d'étudiant libre, le 1/4.

Si l'on regarde la même question depuis l'ensemble du Canada hors-Québec francophone, on voit que l'indice d'évolution de clientèle est de 121% en cinq ans (Tableau 6). Cette masse supplémentaire d'étudiants correspond à 82 495 inscriptions et se répartit dans les types de fréquentation suivants:

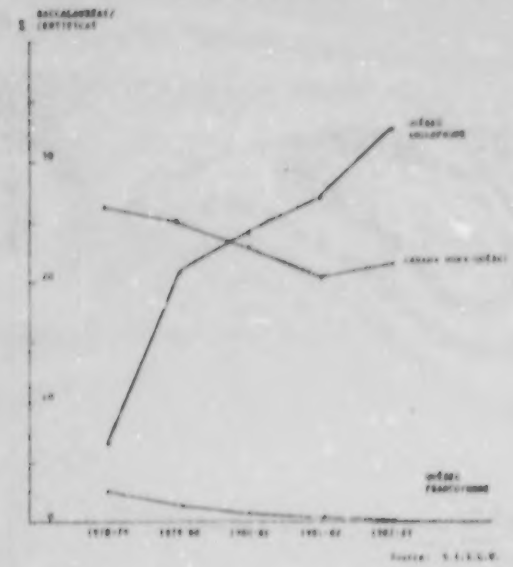
baccalauréat:	70,7%
certificat:	3,8%
autre:	25,5%
	100,0%

(2) Voir le Tableau 6.

Cette masse de nouveaux venus au 1er cycle du Canada anglophone s'inscrit à 70% au baccalauréat quand ce n'est qu'à 20% au Québec francophone; elle est peu attirée vers les programmes de certificat. La masse des "autres" (étudiants libres, statuts particuliers, etc.) est pratiquement la même - environ 25% - et n'influe donc pas sur la distribution des deux autres catégories.

Si on pouvait affirmer tout à l'heure que les certificats sont à plus de 50% responsables de l'augmentation de clientèle au Québec franco phone, on peut ajouter que leur existence est possiblement responsable d'un si faible taux d'inscription au baccalauréat, si on compare le comportement du Québec francophone à celui du Canada anglais.

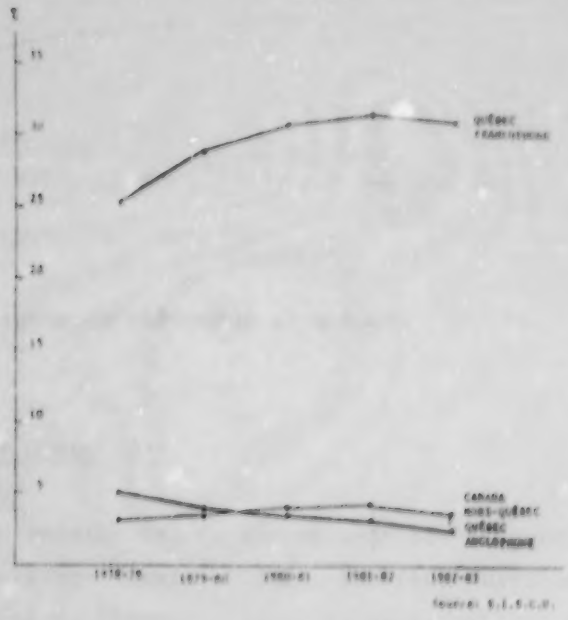
Enfin, il a suffi de mettre en relation, sous forme de ratio, les inscriptions au baccalauréat sur celles au certificat pour confirmer un comportement très différent du Québec francophone par rapport au Canada anglophone.



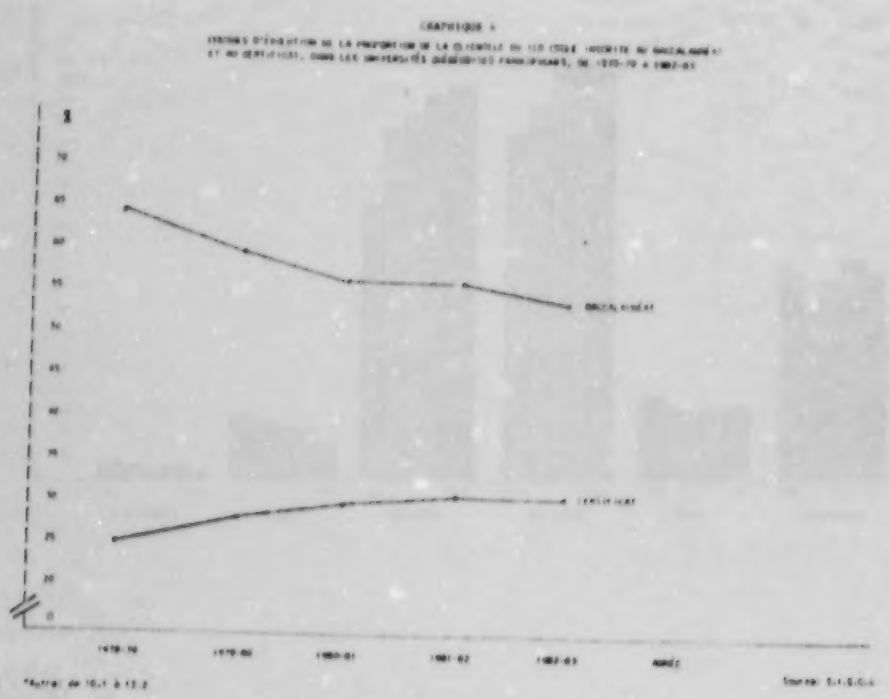
En effet, le Graphique 2 montre que pour un étudiant inscrit au certificat en 82-83:
1,70 étudiants étaient inscrits au baccalauréat au Québec francophone
33,12 étudiants étaient inscrits au baccalauréat au Québec anglophone
21,78 étudiants étaient inscrits au baccalauréat au Canada hors-Québec.

On notera aussi l'évolution radicale du ratio concernant le Québec anglophone: un changement de cap sûrement. Par contre, la fréquentation du baccalauréat au Québec francophone est très en deçà de la moyenne canadienne et continue de régresser lentement.

Vu d'un autre point de vue, celui du ratio du nombre d'inscrits au certificat sur le nombre total d'inscriptions au 1er cycle, le comportement du Québec francophone se démarque du Canada hors-Québec, comme en fait foi le Graphique 3.



Ces graphiques, à n'en pas douter, confirment une régression des universités francophones en ce qui a trait à l'importance relative des inscriptions au baccalauréat et une ascension pour ce qui est des inscriptions au certificat. Cette tendance est bien illustrée par le Graphique 4 où la courbe des inscrits au baccalauréat tend à rejoindre celle des inscrits au certificat. Si la tendance se maintient, les courbes pourraient se croiser dans sept ans, soit en 1989-90, autour de 40% pour chacune des clientèles (le reste étant totalisé par la catégorie "autres").



1.2 Les caractéristiques du phénomène au Québec

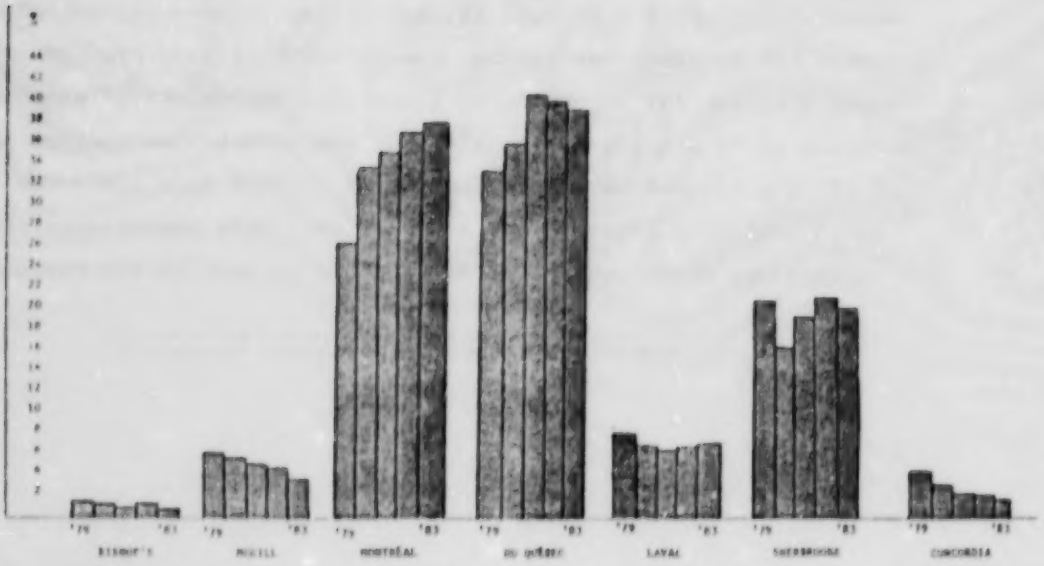
Les institutions concernées

Selon le système informatisé de recensement des clientèles universitaires de Statistiques Canada (SISCU), les deux institutions qui polarisaient le plus de clientèle inscrite au certificat en 82-83 étaient l'Université du Québec (plus de 39% de sa clientèle globale)

et l'Université de Montréal (38%). A elles seules, ces deux institutions totalisent 37 744 inscrits soit 89,5% de la clientèle totale des certificats au Québec (Tableaux 18A et B). Le Graphique 5 illustre la part de chaque université quant au pourcentage de sa clientèle respective fréquentant le certificat ou le diplôme et ce, sur les cinq années que nous examinons.

GRAPHIQUE 5

ÉVOLUTION DES INSCRITS AU CERTIFICAT DE 1978-79 À 1982-83, EN % DE LA CLIENTÈLE GLOBALE DU 1ER CYCLE DE CHAQUE UNIVERSITÉ



Source : C.I.S.C.C.

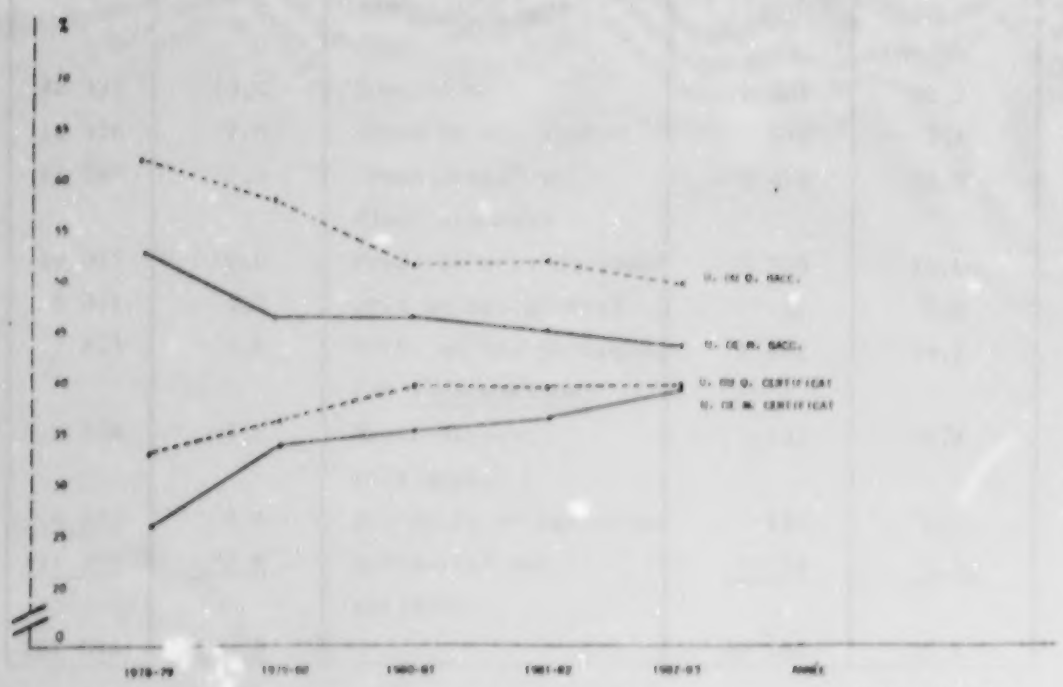
Quelques observations supplémentaires s'imposent cependant:

- l'Université de Sherbrooke arrive bonne troisième dans la proportion de sa clientèle inscrite au certificat (plus de 20%);
- les clientèles de certificat de Laval et de Sherbrooke tendent à se stabiliser en cinq ans;
- la clientèle de certificat est à la fois relativement infime et en régression dans les universités anglophones du Québec;
- par contre, il y a une relation à établir entre l'indice d'évolution de la clientèle globale de l'institution et l'augmentation

relative de la clientèle de certificat. En effet, selon le Tableau 19 en annexe 1, l'indice d'évolution de la clientèle globale de l'UQ en cinq ans (3) est de 143, celui de l'U de M, 135 pendant que les autres institutions progressent de façon beaucoup plus faible, soit de 110% et moins.

Pour illustrer la progression du phénomène "certificat" dans les deux institutions concernées, nous avons tracé les courbes d'évolution de la proportion de la clientèle de 1er cycle inscrite soit au baccalauréat, soit au certificat, de 1978-79 à 1982-83 (Graphique 6). On note avec intérêt que les courbes descendantes des inscrits au baccalauréat auront tendance à rejoindre, d'ici quelques années, les courbes ascendantes des inscrits au certificat, si la tendance se maintient bien entendu et ce, particulièrement pour l'U. de M. Nous examinerons plus loin l'impact que pourrait avoir une telle tendance sur le taux de diplomation de la population québécoise.

GRAPHIQUE 6



Source : S.I.S.C.U.

(3) 1978-79 = 100%

Les secteurs disciplinaires polariseurs

Malgré un découpage pas très commode ni très précis du fichier SISCU en ce qui a trait aux secteurs disciplinaires, nous évoquerons ici, grosso modo, quels sont les secteurs qui attirent le plus de clientèle au 1er cycle et quels sont ceux qui sont les plus fréquentés par les candidats aux certificats et diplômes.

En 82-83, les 167 094 inscriptions au 1er cycle au Québec se répartissaient ainsi dans les secteurs suivants, en ordre décroissant:

NOMBRE TOTAL D'INSCRITS	% DE LA CLIENTELE GLOBALE	SECTEUR DISCIPLINAIRE (4)	NOMBRE D'INSCRITS AU CERTIFICAT	% DE LA CLIENTELE DU SECTEUR INSCRITE AU CERTIFICAT
60 426	36,2	Sciences sociales disc. connexes (et administration)	24 370	40,3
22 331	13,4	Éducation	7 201	32,2
12 556	7,5	Génie et sc. appl.	679	5,4
12 287	7,4	"Humanities" et disc. connexes	3 476	28,3
10 021	6,0	Prof. et occ. de santé	2 509	25,0
9 091	5,4	Arts et sc. général	57	0,6
7 623	4,6	Math. et sc. physiques (et informatique)	1 442	18,9
6 728	4,1	Beaux-arts et arts appl.	1 137	16,9
4 632	2,8	Sc. biol. et agricoles	191	4,1
(21 398	12,8	Spécialité non déclarée	1 124	5,3)
167 094	100,0		42 186	25,3

(4) L'annexe 2 explicite le contenu de ces familles disciplinaires telles que regroupées par SISCU (Statistiques Canada) et y réconcilie de plus les classifications Clarder utilisées par RECU (MEQ), fichier à l'aide duquel nous aurons à examiner d'autres aspects du problème.

Si l'on observe d'abord le secteur sciences sociales/administration, ce dernier accapare non seulement plus de 35% du 1er cycle mais aussi près de 60% de la clientèle totale des certificats (i.e. 24 370 sur 42 186). 40% des inscrits dans ce secteur sont au certificat, presque tous à temps partiel.

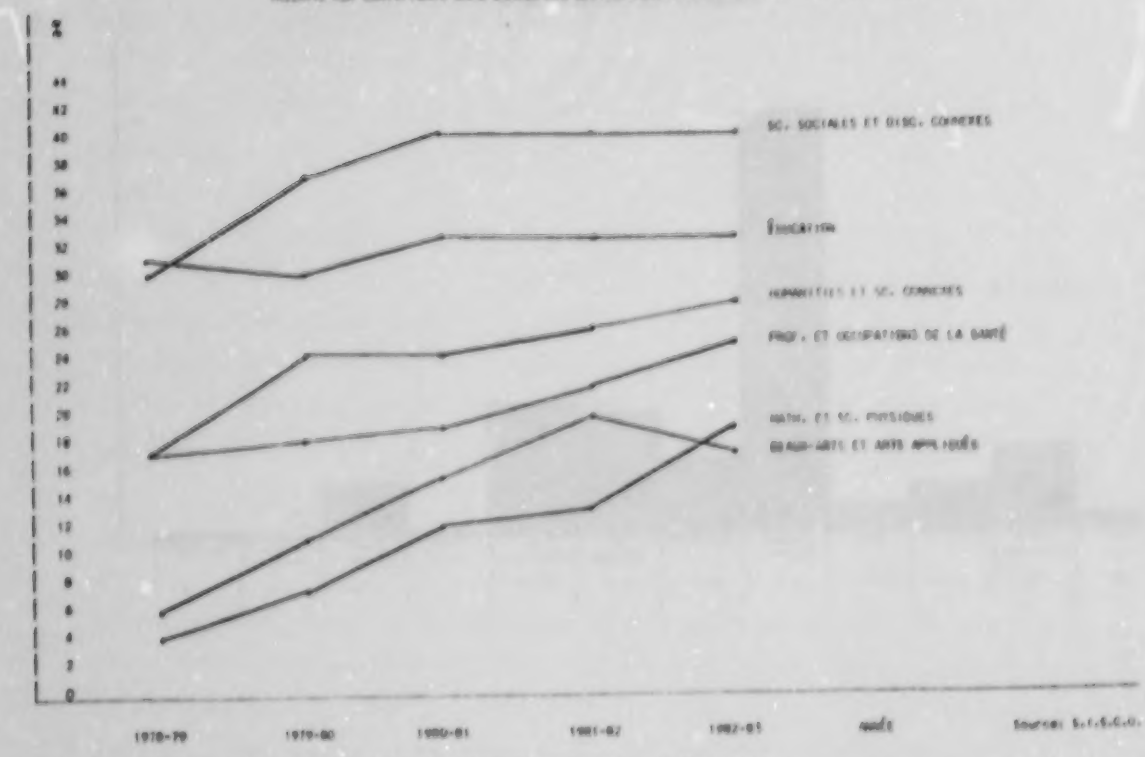
Le deuxième secteur disciplinaire qui présente de l'intérêt est éducation qui, sans accaparer une aussi grande part des inscrits au 1er cycle (seulement 13,4%), comporte toutefois une grande proportion d'inscrits au certificat (32,2%).

Les autres secteurs comptent aussi une bonne proportion d'adhérants aux certificats et diplômes:
Sciences humaines: 28,3%
Professions de la santé: 25,0%
Mathématiques et informatique: 19,0%
Beaux-arts et arts appliqués: 17,0%
Le 12,8% qui subsiste appartient à la zone grise des "spécialités non applicables ou non déclarées" où on devrait retrouver, entre autres, les études multidisciplinaires.

Les secteurs disciplinaires peu touchés par les certificats sont: génie et sciences appliquées, sciences biologiques et agricoles.

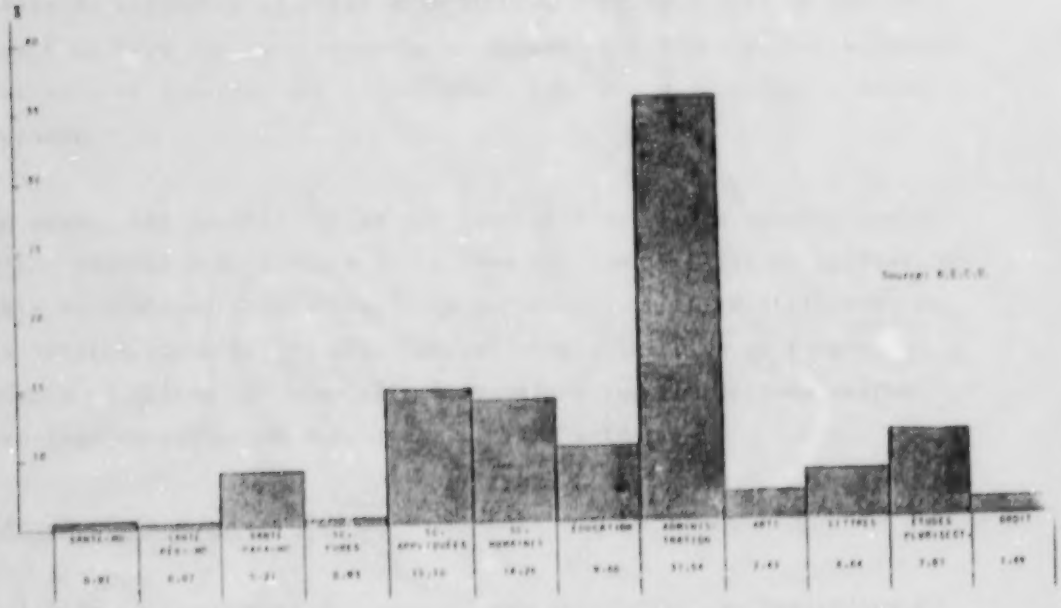
Le Graphique 7 retrace, quant à lui, la courbe d'évolution de la proportion de la clientèle de chaque secteur inscrit au certificat de 1978-79 à 1982-83 et met en évidence 1) le maintien, durant les trois dernières années, du pourcentage en administration et en éducation, donc des secteurs qui se stabilisent, 2) l'émergence de quatre secteurs dont la courbe d'inscriptions au certificat s'accélère depuis cinq ans: sciences humaines, santé, math. - informatique, beaux-arts et arts appliqués.

GRAPHIQUE 7



Les avantages de classification disciplinaire qu'offre le fichier RECU nous incitent à reprendre ici, pour une session seulement (5), la distribution des clientèles par secteur disciplinaire. Le Graphique 8 met cette fois bien en évidence que le secteur de l'administration est celui qui attire le plus de clientèle en formation courte (37,5%). Ensuite, le secteur des sciences appliquées (15,1%) qui contient informatique, celui des sciences humaines (14,3%) et enfin éducation (9,6%), etc. (Tableau 22).

(5) C'est la seule possibilité fiable que nous offre actuellement RECU (Tableaux 20A et B, et 21).



Même si elles n'ont pas le mérite de replacer la formation courte sur le plan disciplinaire en rétrospective, ces données ne correspondent pas moins à un état de situation dont le découpage est plus clair, plus représentatif et plus concret.

Ce qu'il sied de retenir de ce portrait, c'est, comme dans SISCU, l'avance marquée de l'administration sur les autres secteurs et l'émergence des secteurs disciplinaires des sciences humaines, de l'informatique, des lettres et des études plurisectorielles (qui se prêtent bien à la formation courte). Quant à éducation, il faut retenir qu'il s'agit ici d'un cas spécial inhérent à la classification RECU qui distribue dans les différentes familles disciplinaires (selon les pratiques de quelques universités) les formations didactiques en mathématiques, en lettres et en arts.

Le pourcentage de 9,6% relatif aux inscrits dans le secteur disciplinaire de l'éducation, retrouvé au Graphique 8, ne réfère donc qu'à la masse de clientèle inscrite à la faculté d'Éducation et ne contient pas tous ceux qui sont inscrits en formation didactique des sciences, des arts et lettres, etc., distribués dans les disciplines d'enseignement.

En somme, les données telles que compilées par SISCU rendent compte d'une réalité plus globale de la formation des maîtres et professionnels de l'éducation; celles de RECU donnent une image différente de la réalité en termes de distribution disciplinaire de la formation courte au Québec parce qu'elles rapatrient aux disciplines respectives leur contribution à la formation des maîtres.

Les programmes concernés

A l'aide du fichier de Recensement des clientèles universitaires du MEQ (RECU), le comité a décompté 414 programmes de cours crédités considérés actifs en 82-83 et 83-84 dans les universités québécoises, dans le cadre de la formation courte créditée(6). Ce nombre comprend tous les programmes ouverts de toutes les universités où on décomptait ou non des inscrits à la session automne 83, tous les programmes à admission suspendue où il y avait encore des inscrits et aussi les programmes non-annoncés à l'annuaire (7) qui comportaient des inscrits.

Pour éviter de grossir démesurément le phénomène, le comité a donc pris la liberté d'éliminer les programmes à admission suspendue et ceux non annoncés à l'annuaire sans inscrits ou avec peu d'inscrits (1 à 5 personnes), même si les universités insistent pour ne pas les considérer fermés; il a aussi éliminé tous les programmes considérés désuets, i.e. des programmes sous-disciplinaires qui sont en voie

(6) Voir les Tableaux 23A, B et C de l'Annexe 1.
(7) Dont les caractéristiques ont été impossibles à dégager: ils sont sous la rubrique "non traités" dans les tableaux de recensement de programmes.

d'être unifiés sous un ou deux titres; les clientèles encore inscrites dans ces programmes ont été regroupées sous l'un ou l'autre des titres conservés. Ces manoeuvres permettaient de reserrer le portrait des programmes créditès destinés aux clientèles adultes.

Toutefois, si nous avons évité ci-haut l'appellation "certificat" et utilisé l'expression "formation courte", c'est que malgré la commodité d'utilisation "et la connotation à laquelle renvoie le mot "certificat" - utilisé par tous les fichiers de clientèle sous "certificat et diplôme" pour désigner l'inscription d'un candidat à une seule séquence de cours sans nécessairement postuler un grade, - ce terme ne couvre pas la "réalité" du phénomène. En effet, au cours de nos recherches, nous avons pu constater que le phénomène auquel nous nous attardions empruntait des formes très variées de formation courte.

En effet, la formation courte contient une panoplie de formules où il est difficile de dégager des constantes d'une université à l'autre:

- les diplômes qui, normalement, sont des programmes de 60 crédits mais qui peuvent n'en comporter que 30 (à McGill, par exemple) ou bien, qui peuvent en comporter un nombre se situant entre 30 et 60 (36, par exemple);

- les certificats de 30 crédits ou plus, mais ne dépassant jamais 60 crédits depuis la refonte des programmes dans certaines universités;

- les certificats à crédits variables qui, selon le cheminement et les acquis de l'étudiant, comportent un nombre de crédits qui varie selon les candidats;

- les programmes courts (appellation U.Q.) ou les micro-programmes (appellation U. de M.) sanctionnés par une attestation, comportant un nombre relativement petit de crédits (6 allant jusqu'à 15) qui ne prennent leur "valeur" que quand ils sont intégrés à un programme plus long;

- les mineurs tenant lieu de certificat;

- les majeurs tenant lieu de diplôme;

- les "programmes spéciaux" (pour non-francophones, en langue, etc.) ou les "programmes de perfectionnement" (en math. par exemple) qui s'adressent souvent à des clientèles captives et ont des formes et un nombre de crédits "irréguliers". Ceci explique que nos tableaux dorénavant identifieront les programmes par le nombre de crédits postulés plutôt que par leur titre.

Ce que le comité a retenu de toute cette hétérogénéité, c'est que dans tous les cas, les candidats étaient inscrits à une séquence courte d'études créditées et que c'était là la clientèle qui nous intéressait.

La distribution de ces 414 programmes est aussi fort inégale. Sur ce nombre, Laval en compte 68 (16.4%) en tenant compte des majeur et mineur pouvant tenir lieu de formation courte, destinés à ses 4 181 inscrits en formation courte, ce qui lui donne une inscription moyenne de 61,5 étudiants par programme. Mais ici encore, il faut différer les commentaires pour préciser l'impact qu'a eu sur la méthodologie de recherche, l'hétérogénéité des formes de programmes et son incidence sur les mécanismes de classification dans le fichier RECU notamment.

En effet, si l'on ne considérait que les données informatisées de RECU sous le paramètre "certificats et diplômes", on ne trouvait que

3 200 inscrits en formation courte à Laval. (8) Si, au contraire, l'on cherche à comptabiliser les inscrits aux autres formules de formation courte: certificat (mineur), diplôme (majeur), programmes spéciaux, on trouve davantage de monde en formation courte que précédemment. Pour ne citer que l'exemple de Laval, on retrouve 4 181 inscriptions au lieu de 3 200, bien que Laval soit ici un cas particulier. La différence a été retrouvée dans la catégorie "autres" et il s'agit toujours d'inscriptions à des programmes courts créditès. La description faite précédemment du phénomène de l'inscription aux certificats est donc au-dessous de la réalité et en rien exagérée.

Bref, à l'automne 1983, c'est Laval qui compte le plus de programmes courts actifs (68), ensuite U de M (62), UQAM (56), UQAC (43), Sherbrooke (27), McGill, Concordia (25 chacun), UQTR (24), UQAH (22), UQAR (20), UQAT (17), HEC (10), POLY (7), ETS et TELUQ (4 chacun). En tout, 49 074 inscrits en formation courte i.e. 7 917 de plus que ne l'indiqueraient les données de SISCU pour 82-83(9) (Tableau 23 B).

---

(8) Comme on peut le constater, le fichier RECU du MEQ décompte beaucoup plus d'inscrits en formation courte, à Laval notamment, que SISCU. Ce nouveau fichier du MEQ présentait l'avantage de donner une foule d'informations, par constituante entre autres, que ne fournit pas SISCU; toutefois, il présente le désavantage actuel de n'être au point que depuis l'automne 1983. Pour les données historiques, concernant aussi le Canada, il a donc fallu avoir recours à Statistiques Canada (SISCU) même si cette opération risquait de montrer l'ampleur du phénomène en-dessous de la réalité. La différence, toujours à la hausse entre les deux fichiers est de 5% pour les totaux 1er cycle, 7% pour les T-P, 4% pour les T-C, 13% pour les certificats et 2% pour les bacc. On voit que ces augmentations ne détruisent pas le portrait tracé mais le renforcent plutôt. (v.g. Tableau 23 RECU, 5A et 18A SISCU)

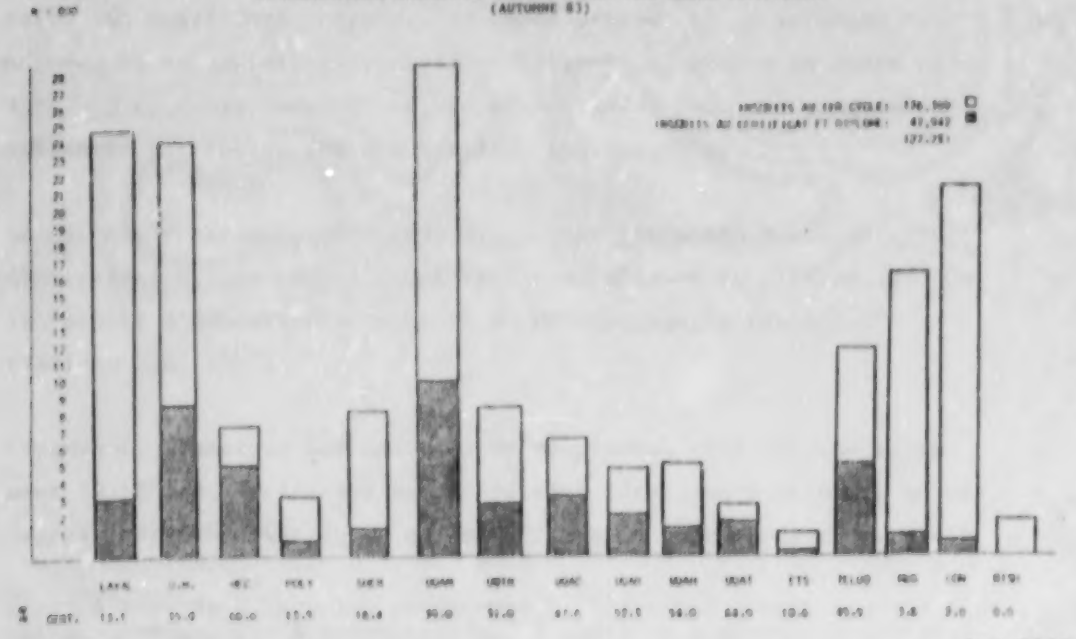
(9) Et quelque 2,000 de plus que les données de RECU de novembre 84. En effet, des corrections apportées au fichier RECU entre novembre 84 (date de notre première cueillette sur les clientèles globales) et mars 85 (2e cueillette sur les programmes et les clientèles par université) font apparaître une différence dont nous n'avons pas tenu compte, la considérant assez marginale (4%).

Les inscriptions moyennes par programme (Tableau 23C) varient beaucoup d'un établissement à l'autre et s'étalent de 505,6 étud./progr. aux HEC à 17 à Concordia. S'il y a une corrélation à établir entre les ratios de fréquentation des programmes et la part de clientèle inscrite aux certificats dans chaque établissement, on pourrait dire que, relativement aux inscriptions au 1er cycle, plus la part des inscrits aux certificats est grande (e.g. 66.6% aux HEC et 2% à Concordia) plus le ratio étudiants/programmes est élevé (sauf dans le cas des universités périphériques).

La participation de chaque institution dans la dispensation de formation courte est illustrée par le Graphique 9 qui met en relief la part d'inscrits dans ce secteur relativement à la clientèle totale du 1er cycle de chaque institution. Le Graphique 10 réitère la même image mais, cette fois, mise en relation avec les inscrits au baccalauréat.

GRAPHIQUE 9

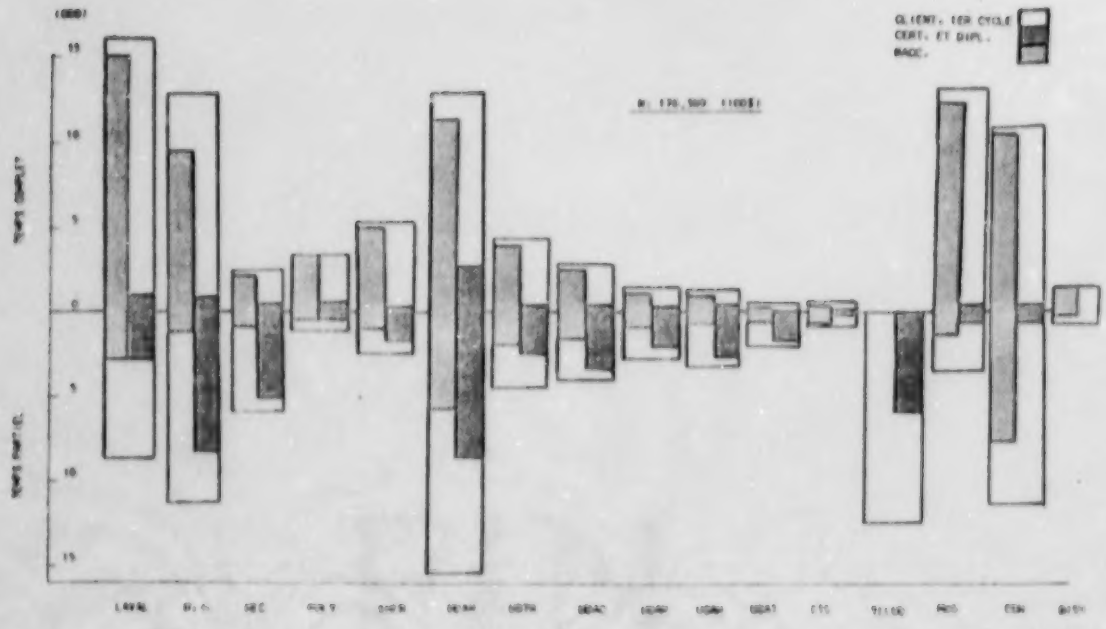
NOMBRE D'INSCRIPTIONS DANS LES PROGRAMMES DE CERTIFICAT
ET DE DIPLOME PAR RAPPORT A LA CLIENTELE TOTALE DU 1ER CYCLE DE L'INSTITUTION
ET POURCENTAGES RESPECTIFS DES CERTIFICATS POUR CHAQUE INSTITUTION
(AUTOMNE 83)



Source: M.E.C.C.

GRAPHIQUE 10

INSCRIPTIONS AU 1ER CYCLE, SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE, AUTOMNE 83 (EN MILLIERS)



* N.B. La différence (en hauteur) est cumulée par la catégorie « Autres ».

Source: R.E.C.U.

La distribution de ces 414 programmes actifs par secteur disciplinaire est aussi fort inégale: 99 en éducation, 75 en sciences humaines, 70 en administration, 53 en lettres, 21 chacun en santé et en arts, 10 en droit, etc. et ce, en additionnant tous les programmes dispensés par toutes les institutions (Tableau 32A).

De ces 414 programmes créditées, 81,4% sont rattachés à une faculté disciplinaire, par opposition à ceux qui relèvent de l'Extension, de la faculté d'éducation permanente ou du "Continuing Education" (Tableau 23A) (10).

Cependant, l'analyse des contenus de programmes révèlent que seulement 24,5% des certificats ont un contenu identique à celui du baccalauréat correspondant, pour au moins 7 des 10 cours. Le reste, soit

(10) C'est à l'U. de M. que les programmes de l'Extension sont majoritaires: 38 sur 62; à Polytechnique, 7 sur 7 et à McGill 14 sur 25. Fait à souligner: les clientèles du "Continuing Education" de McGill sont absentes du fichier RECU. Il s'agit d'environ 5 000 étudiants qui ne sont pas nécessairement inscrits à de la formation courte créditée. Le Comité a donc dû procéder sans ces données.

66,5% des programmes (11), a donc un contenu différent du baccalauréat, dont les crédits ne sont pas tous intégrables lors d'un transfert du candidat à l'enseignement régulier du baccalauréat.

On peut donc affirmer que malgré une forte proportion de programmes courts rattachés à la faculté, ces derniers ne sont pas pour autant intégrés à la programmation visant le grade de 1er cycle.

Ce phénomène est particulièrement aigu en études plurisectorielles, il va de soi, mais aussi (en ordre décroissant) en:

. sciences appliquées	25 sur 31	(80,7%)
. droit	8 sur 10	(80,0%)
. santé péri-médical	3 sur 4	(75,0%)
. éducation	71 sur 99	(71,7%)
. sciences pures	13 sur 19	(68,4%)
. lettres	35 sur 53	(66,0%)
. sciences humaines	49 sur 75	(65,3%)
. santé para-médical	9 sur 15	(60,0%)
. arts	12 sur 21	(57,1%)
. administration	36 sur 70	(51,4%)
. santé (médecine)	1 sur 2	(50,0%)

(11) Sans compter 9% des programmes dont le contenu n'a pas été analysé, parce que leur admission était suspendue ou bien parce que leur description n'apparaissait pas à l'annuaire.

On est donc face à un système de programmes parallèles à l'intention des adultes pourrait-on croire - nous verrons plus loin les groupes d'âge concernés - mais à l'intention sûrement des clientèles à temps partiel (qui constituent 92% de la clientèle des programmes de formation courte, comme on le sait déjà).

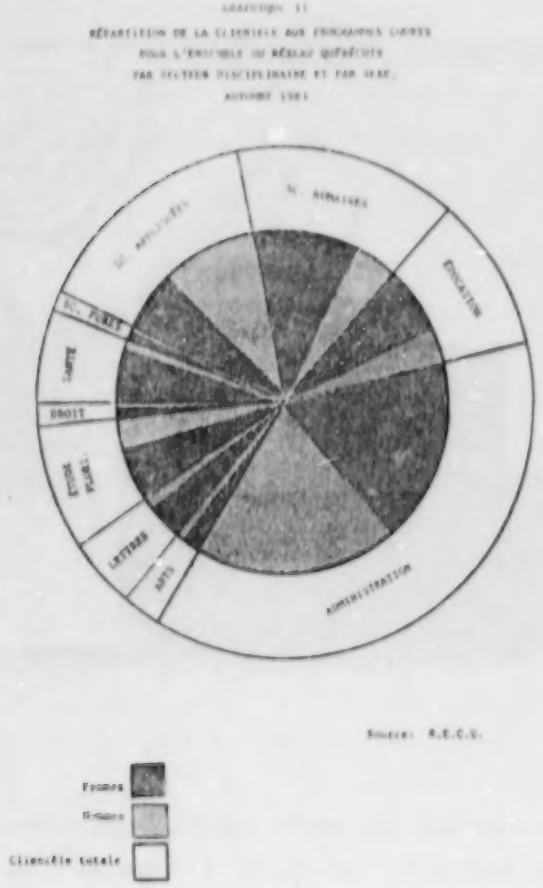
Ce système parallèle n'est pas, non plus, dans une phase de régression, au contraire. 84 nouveaux programmes ont été mis sur pied entre 1979-80 et 1984-85; pendant la même période, il n'y en a que 24 anciens qui ont été abandonnés (Tableau 26). Si on ajoute à ces 84 programmes les 14 micro- programmes récemment créés de l'Université de Montréal, on arrive à un total de 98 nouveaux programmes en six ans. C'est donc dire qu'à chaque fois que l'on ferme un programme de formation courte, on en créé quatre autres, du moins dans les trois universités qui ont fait l'objet de notre investigation (Laval, UQAM, U de M). La formation courte est donc plutôt en progression qu'en décroissance.

Le sexe des inscrits

Ce sont majoritairement des femmes qui s'inscrivent en formation courte. En effet, à l'automne 1983, le partage entre femmes et hommes inscrits aux certificats est d'environ 60% / 40%. Les seules dérogations importantes et à la baisse sont Polytechnique (7,5 / 92,5%) et École de Technologie supérieure (5,7 / 94,3%). Par contre, dans certaines universités, la fréquentation féminine est plus élevée que la moyenne, à l'U de M, à Sherbrooke, à McGill et à Concordia notamment (Tableau 27). L'École des Hautes-études commerciales, pour sa part, cumule des pourcentages inverses à la moyenne (42/58), détenant 10% de la clientèle globale des inscrits en formation courte.

On peut donc conclure que les femmes sont très présentes en formation courte, sauf dans les domaines techniques où, la clientèle de certificats est infime (moins de 2%). Le Graphique 11 met en relief ces distributions.

Incidemment, si l'on regarde cet aspect de la question sous l'angle des secteurs disciplinaires (Tableau 28), on remarque des écarts importants d'un secteur à l'autre en ce qui a trait à la répartition femmes / hommes à l'intérieur de chaque secteur. En santé et en lettres, par exemple, plus de 80% de la clientèle respective est féminine; en arts, sciences humaines et sciences pures: plus de 70%; en éducation et études plurisectorielles: plus de 60%.

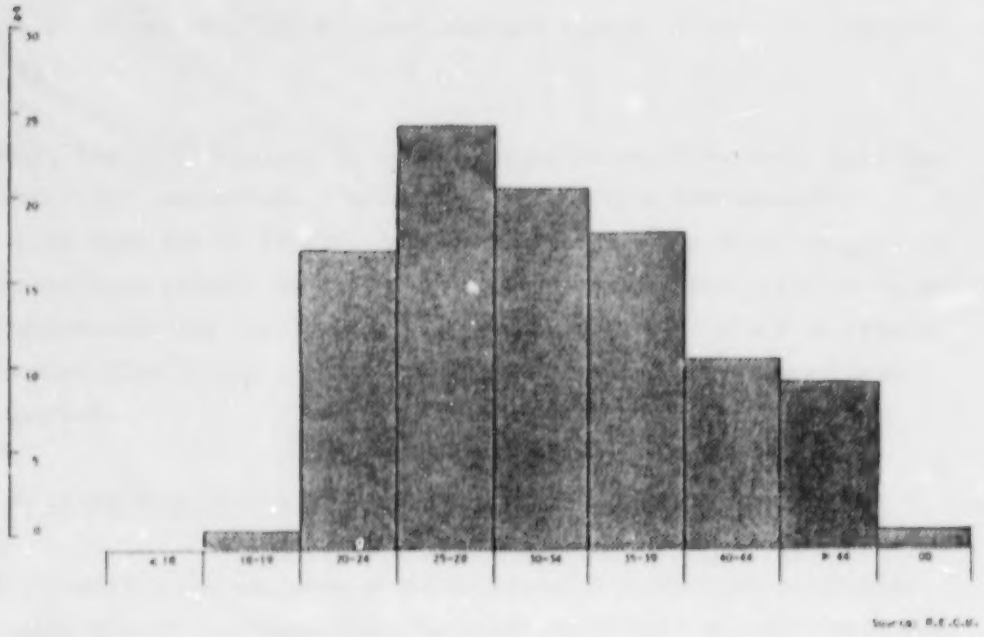


Par contre, les femmes sont moins nombreuses en droit (51%) en administration (47%) et enfin, peu nombreuses en sciences appliquées (37%).

L'âge des inscrits

Comme le montre le Graphique 12, la concentration de la masse des inscrits (64%) en formation courte se situe dans un éventail assez large, celui des 25 à 39 ans. Il s'agit donc d'un phénomène concernant des groupes de personnes qui sont dans la première partie de la vie active.

GRAPHIQUE 12
DISTRIBUTION DES INSCRIPTIONS AUX CERTIFICATS ET DIPLOMES PAR GROUPES D'AGES, POUR L'ENSEMBLE DU RÉSEAU QUÉBÉCOIS EN 1981



Source: S.E.C.M.

Ce qui est étonnant, toutefois, c'est une présence relativement importante des 20 à 24 ans (16.8% de la clientèle) qui, normalement, devraient être inscrits aux études régulières à temps complet (Tableau 29). Par contre, la plus forte concentration se trouve chez les 25 à 29 ans (25%), i.e. après l'obtention du 1er grade ou après un arrêt des études pour les détenteurs de DEC, comme on pourrait le supposer.

Par ailleurs, ces groupes d'âge sont inégalement répartis selon les institutions. Selon le Tableau 30 (en annexe I) l'UQAM et l'U de M ont des clientèles très différentes. En effet, à l'U de M les pourcentages par groupe d'âge croissent d'un groupe à l'autre pour se situer à 23% aux plus de 44 ans; pas de population importante de jeunes de 18-19 ans. Au contraire, l'UQAM détient plus de 30% de la clientèle des 18-19 ans, qu'elle partage avec l'UQTR et Laval (12). Plus l'âge croît, plus la clientèle décroit à l'UQAM: cette dernière est donc *fréquentée, en formation courte, par une clientèle plus jeune* que dans les autres institutions. Les HEC ont une clientèle concentrée entre 20 et 34 ans; TELUQ, au contraire, rejoint des personnes de 30 ans et plus, ses pourcentages croissant avec les groupes d'âge.

Bref, les programmes de formation courte intéressent donc, relativement, tous les groupes d'âge mais la plus forte concentration se trouve chez les 25-29 ans; on y retrouve toutefois beaucoup plus de jeunes qu'a priori, on aurait cru retrouver. La distribution de ces groupes dans les institutions est tendue soit vers des plus âgés (U de M et TELUQ) soit vers des plus jeunes (UQAM et quelques constituantes).

Les clientèles-cibles

Les compilations que nous avons réalisées à partir des préalables exigés pour l'admission aux programmes de formation courte nous ont permis de cerner en partie à qui ces programmes s'adressent et conséquemment de situer, par le fait même, le niveau de la formation qui, théoriquement, y est dispensée. Cette catégorisation n'a toutefois pas été simple puisque, selon les universités concernées (ou à l'intérieur même de l'institution), les conditions d'admission peuvent aller des exigences les plus minimales, i.e. "DEC ou l'équivalent", aux plus élaborées, i.e. "détenteur d'un bacc." et/ou avec profil disciplinaire particulier en passant par des modalités d'expérience

(12) Cette clientèle de 18-19 ans est toutefois infime; si le Comité souligne cet aspect, c'est qu'il lui semble qu'il s'agit là de l'âge des études régulières plutôt que celui de la fréquentation du certificat, conçu davantage pour une clientèle "adulte".

qui vont de la notion la plus générale d'expérience: "DEC ou équivalent ou expérience pertinente et connaissances appropriées" à la plus précise: "5 ans d'expérience auprès des personnes âgées" par exemple.

Afin de synthétiser les données malgré des pratiques d'admission aussi hétérogènes qu'il y a d'institutions, nous avons réparti clientèles et programmes sous quatre grandes catégories elles-mêmes subdivisées si nécessaire; le comité renvoie le lecteur aux Tableaux 31A, B, et C de l'annexe 1:

- détenteur de DEC ou l'équivalent: DEC ou équivent / DEC avec expérience / DEC professionnel / DEC avec profil spécial (en math. par exemple);
- détenteur de crédits universitaires: d'un 1er certificat / de 60 crédits / d'un baccalauréat;
- détenteur d'un brevet d'enseignement;
- personnes en fonction sur le marché du travail (avec prérequis académiques minimaux): en éducation / en administration / en santé et services sociaux / en sciences et génie.

Si on observe où sont concentrées les clientèles (Tableau 31B), c'est à 72,6% dans les programmes n'exigeant que le DEC professionnel ou général, ou son équivalent, ou bien avec expérience ou profil académique spécial (techniques infirmières, par exemple). Les programmes exigeant des études universitaires préalables de 30 crédits au moins n'attirent que 6% de la clientèle contre 13,7% des programmes disponibles (Tableau 31A), et ceux qui sont destinés aux personnes déjà en fonction de travail, que 16% - pour ne citer que les catégories significatives -. Sans égard aux qualifications réelles détenues par les personnes inscrites à ces programmes, on peut affirmer que, si on excluait les programmes exigeant de l'expérience (compensatrice?), 70% des clientèles de formation courte, i.e. 34 336 inscrits, pour

suivent des études dans des programmes conçus pour des étudiants de 1ère année universitaire. (13) On est donc en droit de s'interroger sur la valeur réelle d'un baccalauréat obtenu par cumul de trois certificats. Cette information caractérise très nettement la nature et la fonction des programmes courts qui sont trop rarement ordonnées en séquences de niveaux d'apprentissage différents.

Par ailleurs, il est assez étonnant que ces programmes polarisent si peu de clientèle en perfectionnement professionnel spécifique dans les quatre grands secteurs évoqués, soit 16% ou 7 813 inscrits. Mais voyons dans quels secteurs disciplinaires on les retrouve. Comme on peut le vérifier au Tableau 32B, on en retrouve 61% en "M.T. / éducation" (14) répartis en arts, éducation, lettres, sciences humaines, sciences pures et sciences appliquées; 9% en fonction en administration (secteurs éducation et administration); 23% au marché du travail concernant la santé et les services sociaux (secteurs disciplinaires sciences humaines et santé péri et para- médical); 7% du marché du travail en sciences et génie rattachés au secteur disciplinaire des sciences appliquées. Outre les domaines de la santé qui manifestent une certaine présence, c'est surtout en éducation que la polarisation de la clientèle qui veut se perfectionner dans le cadre précis d'une fonction d'emploi se retrouve.

Enfin, vus sous un autre angle, les secteurs de l'éducation et de l'administration sont ceux où il y a le plus de programmes préparant à la certification par le MEQ ou à l'accréditation par une association professionnelle (69 programmes sur 88), le reste étant destiné à sciences humaines (8), lettres (6), sciences pures (2), sciences appliquées, arts et droit (1 chacun) (Tableau 33A). Ces certificats préparatoires regroupent 17 622 inscrits, soit 36% de la clientèle totale de formation courte (Tableau 33B).

---

(13) Les plus forts contingents se trouvent en:
administration: 46,6%
sc. appliquées: 16,0%
sc. humaines: 11,5%
études pluriscct: 10,6%
etc.

(14) M.T.= Marché du travail

1.3 Conclusion

Le Québec, même s'il poursuit une évolution de clientèle inscrite au 1er cycle semblable à celle du reste du Canada, accuse un écart à la baisse en ce qui a trait à la fréquentation du baccalauréat; par contre, la fréquentation du certificat s'y accélère à un rythme très rapide dont la progression n'a aucune commune mesure avec le reste du Canada. Malgré une progression généralisée de l'inscription à temps partiel, le Québec se démarque du reste du Canada avec un écart de 18% en plus, qui, à notre avis, est attribuable à la fréquentation massive du certificat dont 92% de la clientèle est à temps partiel.

Enfin, en 82-83, 73% des inscrits aux certificats et diplômes dans l'ensemble du Canada se retrouvaient au Québec, et notamment au Québec francophone pour la presque totalité (71%), ce qui signifie plus de 40 000 inscrits. La fréquentation du certificat est indiscutablement un phénomène que l'on rencontre dans les universités francophones du Québec. Si la tendance se maintient, il y aura en 1989-90 autant d'inscrits aux programmes de formation courte qu'au baccalauréat.

Les deux institutions francophones qui attirent au total 89% de cette clientèle québécoise de certificat sont l'Université du Québec et l'Université de Montréal (sans pour autant que la formation courte soit absente à Laval et Sherbrooke).

Le secteur disciplinaire le plus polariseur de clientèle au 1er cycle est incontestablement administration qui, à lui seul, accapare 35% du 1er cycle et 60% des certificats. Le 2e secteur qui polarise de la clientèle en proportion importante et au 1er cycle et au certificat est éducation pendant que d'autres disciplines sont peu touchées par la formation courte créditée, soit médecine, droit, arts, sciences biologiques et agricoles, génie, bacc. général.

Par contre, certains secteurs sont en émergence en formation courte: sciences humaines, santé péri et para-médicale, informatique, études plurisectorielles.

Les programmes actifs de formation courte créditée (15) - dont la liste a été volontairement réduite - étaient de 414 à l'automne 83. Ils recouvrent une panoplie de formules qui fait que l'appellation "certificats et diplômes" ne rend pas compte de l'hétérogénéité du phénomène où le nombre de crédits postulés peuvent varier de 6 à 60, selon le choix de l'étudiant pour une formule donnée: micro-programme, programmes à crédits variables, certificat, mineur, majeur, diplôme, programme spécial, etc.

Ces programmes rattachés à plus de 80% à la faculté disciplinaire et non à l'Extension, ne sont pas pour autant intégrés au baccalauréat correspondant (qui existe, dans l'institution même, dans le tiers des cas), puisque au moins 7 de leurs cours sur 10 ne sont pas ceux du baccalauréat tout en pouvant être puisés dans la banque des cours du premier cycle. On est donc face à un système de programmation parallèle à l'intention des adultes ou, du moins, des clientèles qui fréquentent l'université à temps partiel et qui sont en majorité des femmes; ces dernières, très nombreuses en arts, sciences humaines, sciences pures, éducation et études plurisectorielles, se retrouvent dans des proportions moins éloquentes en droit, administration etns les groupe d'âge de la 1ère période de la pleine vie active - si l'on peut s'exprimer ainsi - soit les 25 à 39 ans. Incidemment, la formation courte attire aussi une clientèle en âge de poursuivre des études régulières (les 20 à 24 ans) ce qui laisse présumer des besoins de formation immédiate et très centrée sur la recherche d'une compétence reliée à un emploi. (16) La distribution des groupes d'âge varie selon les institutions, l'U de M (sans HEC et POLY) attirant des candidats plus âgés qu'à l'UQAM.

(15) Toute notre étude porte sur le phénomène de la formation courte créditée, rappelons-le.
(16) Nous examinerons plus loin l'aspect réponse aux besoins.

Cependant, est relié au phénomène formation courte un aspect non négligeable et dont l'impact sur la scolarisation peut être considérable: les préalables exigés à l'admission sont à plus de 70% minimaux; on est donc enclin à déduire de ce constat que les programmes y sont majoritairement conçus en fonction d'un niveau d'apprentissage de 1ère année universitaire. Le comité est donc en droit de s'interroger sur la valeur d'un baccalauréat obtenu par cumul (sans règles) de certificats et sur l'intégrabilité éventuelle des crédits obtenus dans une programmation parallèle au bacc. et sans ordonnancement vers des niveaux de difficultés gradués.

Il est, aussi, étonnant que la formation courte polarise relativement si peu d'inscrits en perfectionnement professionnel "en exercice", i.e. pour les personnes en fonction de travail désirant acquérir un perfectionnement relié au travail, (22% des programmes et 16% de la clientèle de la formation courte), où on retrouve surtout des enseignants et des intervenants de la santé et des services sociaux.

Par contre, pour les "aspirants professionnels", les programmes préparatoires à la certification ou à l'accréditation professionnelles (21% des programmes) cumulent 36% de toute la clientèle de formation courte et recrutent surtout, comme on peut le supposer, des candidats des secteurs de l'éducation et de l'administration.

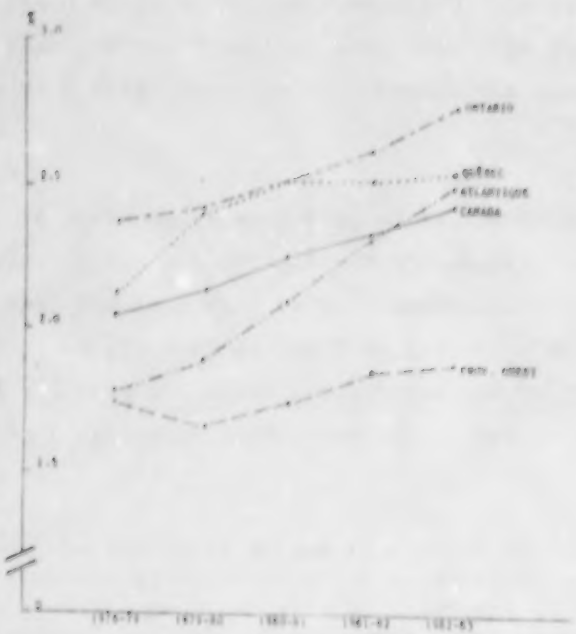
Bref, le comité constate qu'il y a matière à se pencher plus profondément sur le phénomène québécois francophone de la formation courte. Il lui tarde même de cerner tout de suite l'impact d'un tel phénomène sur l'avenir du développement universitaire, du moins en termes de financement, sur l'avenir de la diplômation en termes d'obtention de grade universitaire, et d'évaluer grosso modo s'il a contribué à la satisfaction des objectifs d'accessibilité dans une plus large part que dans le reste du Canada.

2. Impacts du phénomène "formation courte" au Québec

2.1 L'impact du phénomène sur la diplômation universitaire

Il était à se demander, entre autres questions d'impact, si ce prodigieux accès à la formation universitaire avait augmenté le taux d'obtention de grade et, partant, la scolarisation des Québécois.

Pour se rappeler l'évolution des clientèles d'inscrits au 1er cycle, traitée au début du point 1, nous soumettons le Graphique 13 qui met en relation le nombre d'inscrits au 1er cycle sur le nombre d'habitants de chaque province: relativement à sa population, c'est l'Ontario qui compte une fréquentation universitaire (à temps complet ou partiel) supérieure à celle des autres provinces. En tenant compte des différences de systèmes scolaires, (où on pourrait ajouter les clientèles de 2e année du cégep), et malgré la plus forte proportion



de Québécois qui suivent des études à temps partiel (17), le Québec arrive en deuxième, avec une moyenne d'inscrits qui s'accroit en 5 ans (de 2.1 à 2.6) moyenne que les provinces de l'Atlantique tentent de rejoindre. Les populations des provinces de l'Ouest restent les moins scolarisées, du moins en termes du nombre d'inscrits au 1er cycle universitaire sur la population globale qui les compose.

Toutefois, les différences de système scolaire d'éducation supérieure jouent peu quand il s'agit des diplômes et grades décernés. On peut penser, à juste titre, qu'un détenteur de grade de 1er cycle au Québec ressemble au même détenteur d'une autre province malgré les réserves que certains peuvent exprimer sur la valeur de certains baccalauréats généraux ontariens (18). La mesure de comparaisons de "rendement" des systèmes provinciaux canadiens peut donc ici être utilisée avec assez de sureté.

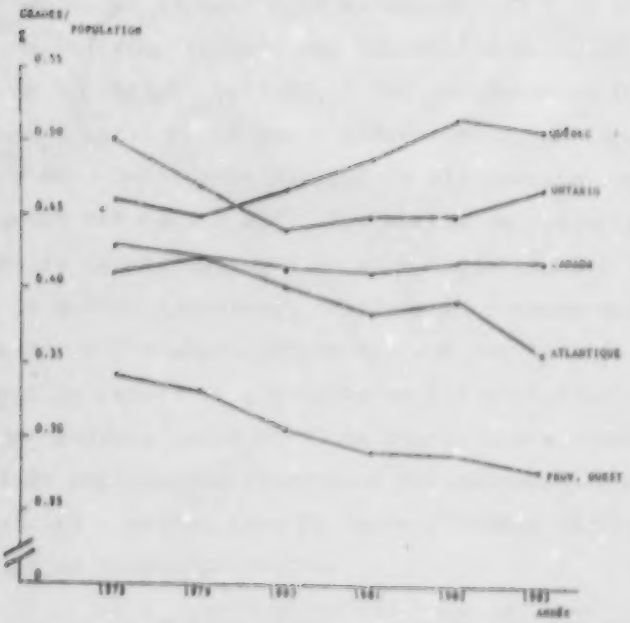
Le rendement du Québec en terme de diplômes décernés (19) est assez productif: il surpasse l'Ontario comme en fait foi le Graphique 14 ci-après (voir aussi Tableaux 35 à 38 en annexe). Le Québec passe d'une moyenne de 0,46 en 1978 à 0,51 en 1983 pour ce qui est du nombre de diplômes décernés sur sa population. On peut supposer que les remontées récentes des inscrits, observées chez les provinces de l'Ouest et de l'Atlantique, ne porteront fruit que dans quelques années.

Toutefois, la performance du Québec en termes de production de gradués du baccalauréat est moins impressionnante: la moyenne de gradués du Québec par rapport à sa population reste pratiquement stable (0,33 à 0,34) en six ans, malgré l'augmentation de l'accessibilité (Tableau 38). Elle est aussi moins bonne que celle des provinces atlantiques et nettement inférieure (de 12 points en 83) à celle de l'Ontario.

(17) Malgré, donc, la faiblesse méthodologique de cette comparaison.
(18) Selon les fichiers SISCU, toutes les universités québécoises dispensent aussi le bacc. général (arts et sciences, général) sauf l'U de M.
(19) Le mot "diplômes" est ici utilisé comme terme générique pour identifier toute attestation universitaire, que ce soit un certificat, un diplôme, un baccalauréat.

GRAPHIQUE 14

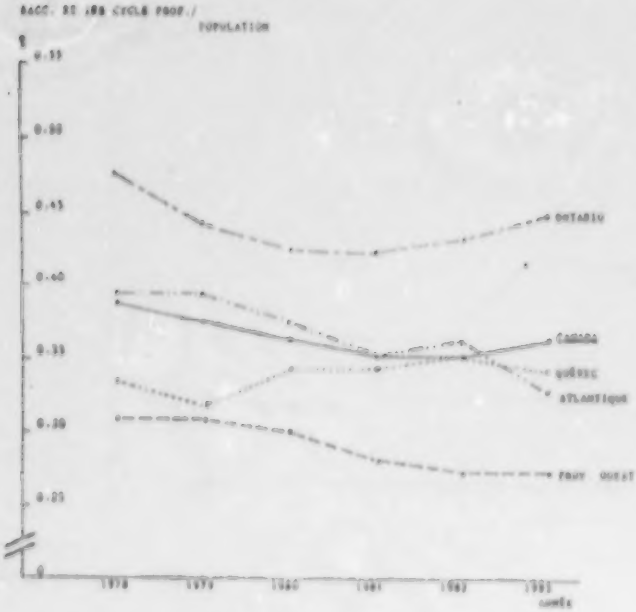
RATIO EN % DU NOMBRE TOTAL DES DIPLÔMES DE TOUS CYCLES OBTENUS
(CERTIFICATS, DIPLÔMES, BACCALAURÉATS)
SUR LE NOMBRE D'HABITANTS DE CHAQUE PROVINCE
DE 1978 À 1983



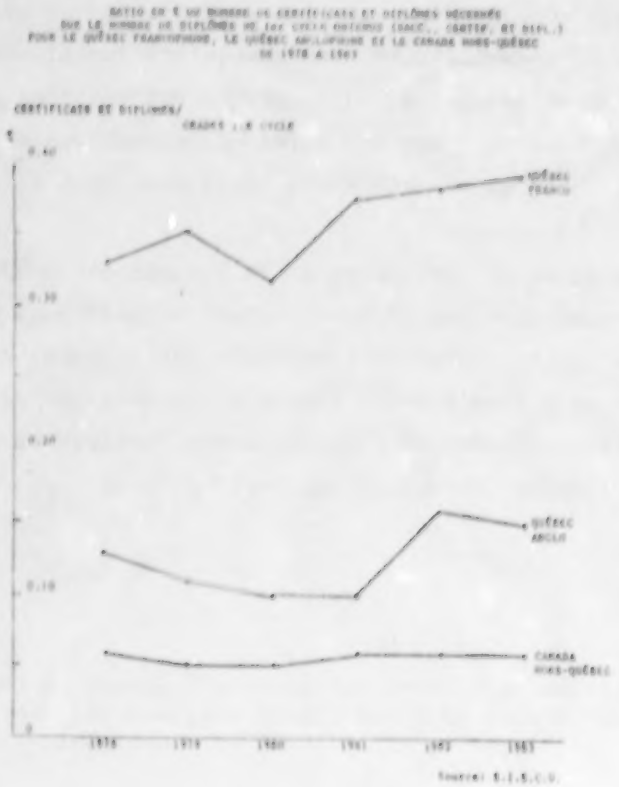
Source: S.I.S.C.U.

GRAPHIQUE 15

RATIO EN % DU NOMBRE TOTAL DES GRADES DE BACCALAURÉAT ET DE TOUS CYCLES PROFESSIONNEL
DÉCERNÉS SUR LE NOMBRE D'HABITANTS DE CHAQUE PROVINCE
DE 1978 À 1983



En d'autres termes, si le Québec performe bien en terme de détenteurs de diplômes, certificats, grades pris au total, c'est dû en grande partie aux certificats décernés plutôt qu'aux baccalauréats. En effet, la moyenne de certificats décernés sur la population était de 0,17 au Québec en 83 pour 0,06 au Canada, et 0,02 au Canada hors-Québec. Cela veut dire que sur 100 habitants, 0,17 avait obtenu un certificat au Québec (soit 33,3% des diplômés) et 0,34 un baccalauréat (soit 66,6% des diplômés) donc, un rapport 33 / 66%. Au Canada hors-Québec, ce rapport de diplômation certificat / baccalauréat est de 5 / 95%. Les écarts de comportement entre le Québec et le Canada hors-Québec sont illustrés par le Graphique 16 (20) où le Québec anglophone se démarque - comme nous avions pu le constater à l'analyse précédente sur les taux d'inscrits - par un changement de cap en ce qui concerne l'inscription au certificat; la courbe descendante entre 82-83 ne pourra que s'accentuer, les universités anglophones inscrivant davantage les candidats - même à temps partiel - plutôt dans le cadre d'études régulières qu'aux programmes de formation courte.



(20) et Tableau 39 en annexe.

Si l'on regarde le même problème sous l'angle de la productivité intrinsèque des programmes en termes de diplômés au Québec et que nous appliquons la formule mathématique suivante:

$$\frac{\text{Nb de diplômés X durée théorique du programme}}{\text{Nb inscrits en EETC}} = \text{rendement}$$ (21)

nous obtenons la productivité suivante: pour l'obtention du baccalauréat, le rendement du Québec est de 75%, et de 67% pour le certificat. Même si ces taux de productivité peuvent être considérés bons, il n'en reste pas moins que le rendement au baccalauréat est meilleur que celui du certificat bien que ce dernier comporte en principe moins de "risques" d'abandon ou d'échec, compte tenu de sa durée plus courte. Si l'on considère le rendement du Québec francophone pris isolément, l'écart de rendement est encore plus marqué: 78% pour le bacc., et 67% pour le certificat.

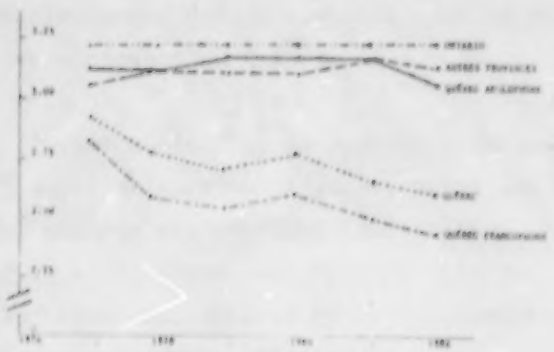
Se demander pourquoi les universités n'incitent pas davantage les candidats à la poursuite d'études sous-graduées visant l'obtention du premier grade n'est certainement pas superflu si l'on considère que la participation de ces derniers à la scolarisation de niveau supérieur des Québécois est indispensable. Par ailleurs, le rendement plus faible de la formation courte n'incite-t-il pas à se poser des questions sur sa pertinence, du moins sur une fréquentation aussi massive que celle dont nous avons tracé l'image au point précédent?

Enfin, le comité s'est demandé si la prolifération de programmes et d'inscriptions en formation courte, contribuant, croirait-on, à "distraire" les candidats de la formation plus longue visant un grade, n'a pas contribué à abaisser le nombre moyen d'années de scolarité des détenteurs de diplômes universitaires au Québec comparativement au reste du Canada. Si l'on trace une évolution comparée (22) de

(21) Voir Tableau F-3 en annexe 3 et tableaux 36 à 38 en annexe I.
(22) Le comité doit ces informations détaillées à la collaboration soutenue du comité de financement du Conseil des universités.

la diplomation entre 77 et 82, on voit que l'indice québécois pondéré (23) de performance est de 2,59 années de scolarité en moyenne pour la somme des détenteurs de tout diplôme universitaire en 82, que ce soit un certificat ou un doctorat, (3,03 au Québec anglophone et 2,45 au Québec francophone) contre 3,19 en Ontario et 3,12 dans les autres provinces (voir Graphique 17). C'est dire en fait, qu'une si prolifique attribution de certificats de 1er cycle, au Québec francophone notamment, abaisse le nombre moyen d'années de scolarité des détenteurs de grade universitaire, quel qu'il soit (voir F-1 et F-2 à l'annexe 3); cet indice, en outre, diminue d'année en année.

On peut donc se permettre de conclure que l'ampleur de l'énergie engagée dans le système universitaire québécois (francophone, en particulier) ne produit pas le rendement escompté ou, si l'on préfère, que l'énergie investie au 1er cycle est déportée sur le secteur de la formation courte dont le taux de rendement n'est pas mauvais en soi mais qui a et pourra continuer d'avoir des impacts négatifs sur le taux éventuel de production de bacheliers, d'une part, et sur le nombre moyen d'années de scolarité du Québécois ayant fréquenté l'université, d'autre part.



(23) L'indice pondéré de performance est obtenu en multipliant le nombre de diplômés par la durée théorique des études requises pour le diplôme, c'est-à-dire: x1 pour les certificats (30 cr.), x2 pour les diplômes (60 cr.), x3 pour les baccalauréats, x4 pour les certificats de 2e cycle, x4,5 pour les maîtrises, x7,5 pour les doctorats.

2.2 L'impact de la formation courte sur l'accessibilité aux études universitaires.

Traiter d'accessibilité, c'est entrer dans un champ de réflexion vaste et dans le recensement d'une littérature de taille imposante qui a été l'objet de nombreux plaidoyers, tendus soit vers la défense d'une politique d'accès généreuse qui place bien haut le Québec dans la satisfaction de cette idéologie, soit vers la dénonciation des inégalités persistantes dues au statut socio-économique du candidat, à sa langue parlée, à son origine sociale et à son niveau culturel, à ses résultats scolaires et à ses aspirations, enfin, à sa région de résidence vue du point de vue socio-économique.

Le comité n'entend pas ni recenser ces textes ni s'engager dans une étude sur l'accès à l'université qui déborderait son propos. D'autres ont éloquemment analysé cette question et le comité les y renvoie.

De plus, les points précédents ont suffisamment mis en lumière l'évolution généralisée des clientèles de 1er cycle et le taux de diplômation pour satisfaire une vue d'ensemble. L'organisation pour la coopération et le développement économique déclarait ce qui suit sur l'évolution de l'enseignement au Canada:

> "Jusqu'à la fin des années 40, on pouvait dire que le Canada, en matière d'enseignement, figurait parmi les moins développées des grandes démocraties. Aujourd'hui, par contre, il faut le citer parmi les chefs de file dans le domaine de l'enseignement, surtout en ce qui concerne l'évolution quantitative" (OCDE: 1976)(24).

(24) Cité dans: Obstacles à l'accès à l'enseignement supérieur au Canada et ailleurs, Paul Anisef, Un.York, p. 25 in L'enseignement post-secondaire dans les années 80, Acter de la conférence des ministres de l'éducation du Canada, octobre 1982.

Cependant, si le comité a abordé ce sujet, c'est pour donner au thème de "l'égalité des chances" une autre approche: celle de se demander si les inscrits et les diplômés de formation courte sont aussi égaux que les autres étudiants. Cette boutade sera l'occasion d'introduire certaines réflexions sur quelques aspects de l'accessibilité et/ou de l'égalité des chances relatifs à la formation courte universitaire.

La fréquentation à temps partiel

Dans un ouvrage récent (25), Marie-Andrée Bertrand aborde la question de la fréquentation universitaire à temps partiel:

> "C'est avec enthousiasme que le Québec avait salué la création ou le développement de structures et d'universités ouvertes aux étudiants qui ne pouvaient ou ne voulaient pas fréquenter les études supérieures à plein temps. Le fait qu'un nombre croissant d'adultes et même, plus récemment, de jeunes, puissent adopter des rythmes plus souples dans la poursuite des études post-secondaires et spécialement universitaires, était apparu à plusieurs comme un progrès et un signe de démocratisation de l'enseignement supérieur. Le statut de temps partiel étant souvent synonyme d'étudiant plus âgé et de "travailleur", les universités les plus ouvertes à ces clientèles étaient apparues comme des universités de la deuxième chance" (p. 5).

Cependant, le phénomène du morcellement des études universitaires au Québec (26) est inquiétant pour plusieurs raisons:

(25) L'accès à l'enseignement post-secondaire au Québec. Une récension des écrits, Université de Montréal, septembre 1984.
(26) 50% au 1er cycle.

. "La surabondance des temps partiel peut être vue comme le symptôme d'un échec antérieur du système d'enseignement à intégrer des populations qui avaient les aspirations et les capacités d'étudier au collège et à l'université" (Bertrand p. 5). Selon son étude, M.-A. Bertrand estime que les étudiants à temps partiel au Québec sont plus âgés que ceux des autres provinces canadiennes: "au Québec, le tiers des étudiants a plus de trente ans. Ce sont les sous-gradués à temps partiel qui sont le plus âgés" (p. 6). En ce qui concerne plus particulièrement la clientèle des certificats, l'UQAM évaluait que de 1969-70 à 1982-83, l'âge moyen de ses étudiants était de 30,6 ans (27); l'on se souvient que cette université accueillait, parmi toutes, les clientèles les plus jeunes de certificats.

. "le statut d'étudiant à temps partiel comporte des risques additionnels à propos de la persévérance et de l'obtention d'un diplôme" (Bertrand p. 6). Ces candidats fréquentant les études à petite dose les étalent sur de longues périodes et dans des conditions telles que leurs chances d'obtenir un grade sont réduites. L'UQAM évalue à 6,7 le nombre moyen de sessions nécessaires pour obtenir un diplôme de certificat, de 1969-70 à 1982-83, et dit faible le nombre de diplômés par rapport aux étudiants inscrits au départ:

> "Par exemple, des 317 étudiants inscrits en 1971-72, 15% seulement avaient obtenu leur diplôme après 13 ans. Par ailleurs, des 2 511 inscrits en 78-79, 33% ont obtenu leur diplôme après 5 ans" (UQAM p. 15).

Malgré ce qui semble être un taux élevé d'abandons, l'UQAM démontre cependant que "20% des étudiants qui ont abandonné un certificat se sont inscrits à un autre programme" dont la moitié au baccalauréat et le tiers à un autre certificat (UQAM p. 18).

(27) Le point sur la politique des certificats de l'UQAM, Bureau du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, UQAM, novembre 84, p. 13.

. Comme le font remarquer Dandurand et Fournier (28): "l'on a donné aux adultes l'accès à l'université mais sans leur offrir les mêmes services qu'aux étudiants inscrits à temps plein". Même que dans certaines universités, des étudiants ont cumulé trois certificats sans jamais avoir vu de professeur régulier de toutes leurs études, pour ne citer que cet exemple.

. "Les étudiants à temps partiel choisissent - ou se voient offrir - des programmes courts dans plusieurs institutions" (Bertrand p.6). Un auteur consulté par M.-A. Bertrand "se demande si ces programmes courts n'ont pas un effet de structure négatif sur les aspirations de ces étudiants, aspirations qui, en l'absence des alternatives qu'offrent les certificats, seraient plus élevées" (p. 6). En outre, comme on l'a vu au point 1, la proportion de programmes courts qui n'exigent que le DEC (ou l'équivalent) comme préalable est si forte qu'il est aisé de croire que l'approfondissement exigé n'est que d'un niveau de première année universitaire (29).

Or, dans la réalité, des exigences minimales d'admission ne repoussent pas pour autant des clientèles déjà scolarisées, détentrices de grade universitaire, comme certaines universités nous l'ont affirmé. L'UQAM, pour sa part, estimait à 31% les diplômés de l'UQAM (de 69-70 à 82-83) qui choisissaient le certificat comme programme de réinscription (UQAM p. 19). Dans cette conjoncture, il faut admettre que la composition des groupes peut être très hétérogène et leur préparation aux études, très inégale. Si la formation courte tend à "s'adapter à ses clients", il

(28) Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise, GES, MEQ, 1979:209, cité aussi dans Bertrand p. 7.

(29) A l'UQAM, sur 76 dossiers choisis au hasard parmi les nouveaux inscrits de l'automne 84, 37,5% détenaient un DEC et 44,2% avaient "22 ans et expérience pertinente", soit plus de 80%. Les autres détenaient une formation plus poussée. (G. Plédalue, Eléments d'information supplémentaire... UQAM, mars 85, p. 3).

est peu à espérer, en l'occurence, que son niveau d'apprentissage en soit haussé. Le candidat du certificat déjà diplômé a donc peu de chances d'accéder à un niveau d'approfondissement qu'il serait en droit d'attendre.

. Bien que les universités aient ouvert leur porte à des "clientèles non-traditionnelles", elles n'en continuent pas moins de pratiquer, pour certaines facultés, des politiques d'admission qui limitent leur accès aux étudiants à temps partiel.

> "Les programmes prestigieux sont rarement offerts aux étudiants à temps partiel. Dans la majorité des institutions universitaires, il est carrément impossible d'étudier la médecine, l'art dentaire, la pharmacie, le génie si l'on n'est pas inscrit à temps plein. C'est aussi le cas en sciences physiques et de nature" (Bertrand, p. 6).

Par ailleurs, une trop grande proportion des programmes courts créditées échappent encore à l'emprise disciplinaire que pourrait y exercer la faculté d'origine, ce qui n'est pas sans effet sur la mise à jour du contenu et sa qualité.

. Enfin, la comptabilisation des crédits obtenus en formation courte lors d'un transfert du candidat à l'enseignement régulier n'est pas intégrale ni automatique, ce qui laisse entendre que certains cours n'ont pas les qualités requises pour être intégrables ou bien qu'ils sont jugés hors-cheminement pertinent pour le grade. Quelle qu'en soit l'explication, l'étudiant de formation courte peut en être si pénalisé qu'il ne sera pas tenté, en cours de route, de postuler un grade.

Si par ailleurs, il obtenait un bacc. par cumul de certificats - pratique encore vivante -, non seulement ce candidat ne verra pas accorder à son grade la même "valeur" qu'à celui de l'étudiant régulier, mais il risque de se voir fermer l'accès à certaines études de 2e cycle.

Le Comité pense, à l'instar d'auteurs sur la question de l'accessibilité, qu'il serait juste dorénavant de mettre l'accent non seulement sur l'égalité au départ des candidats aux études supérieures mais aussi sur l'égalité en bout de piste. A notre avis, l'accessibilité n'implique pas que l'accueil massif des étudiants à l'université mais aussi une formation de qualité et surtout, un taux de sortie qui cautionne les coûts en ressources de toutes sortes qui sont affectés par la société à l'actualisation d'un tel objectif.

> "(...) il faut examiner la valeur relative de l'enseignement reçu et c'est cet aspect qui suscite des inquiétudes lorsqu'il s'applique aux nouvelles catégories d'étudiants. Si certaines catégories nouvelles se regroupent dans les secteurs les moins nobles d'un enseignement supérieur plus vaste qu'il ne l'était autrefois, peut-on dire que leur situation s'est modifiée de quelque façon que ce soit? Autrement dit, le passage d'un enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur de masse revient-il simplement à transformer une stratification imposée de l'extérieur à une stratification maintenue de l'intérieur?" (OCDE, 1981:193) (30)

La formation courte en regard du développement des études graduées.

Il est vrai que l'évolution des clientèles d'inscrits au Québec a été supérieure, de 1978 à 1983, à l'accroissement des étudiants dans le reste du Canada. Comme le montrent les Tableaux 41 et 41A de l'Annexe 1, cette évolution autant aux niveaux sous-gradués que gradués est manifeste au Québec francophone qui, avec les provinces de l'Atlantique, est celle qui a le plus augmenté ses clientèles, sauf au baccalauréat.

(30) Cité dans Paul Anisef, op.cit. p. 52.

Ici encore, on peut saisir l'occasion de caractériser le Québec francophone par rapport à celui des universités anglophones. Au premier cycle, le Québec francophone se distingue par une forte augmentation générale qui provient de hausses de clientèles aux certificats et dans les études libres (catégorie "autres"); le Québec anglophone se démarque par une faible augmentation, notamment dans les certificats.

Aux études gradués, le Québec francophone a augmenté ses clientèles dans tous les types de fréquentation sauf aux certificats de 2e et 3e cycles quand le Québec anglophone a fait exactement le contraire, (bien que ce dernier n'atteigne pas la prodigieuse augmentation des certificats gradués des Provinces de l'Ouest).

Néanmoins, il est difficile de dégager les orientations de développement prises à la lumière de ces seules cinq années. Marie-Andrée Bertrand qui a étudié le phénomène des augmentations de populations étudiantes au Canada sur une période de 10 ans, soit de 1972-73 à 1982-83 souligne, après avoir fait état de l'accroissement supérieur du Québec à tous les niveaux, que

> "ce qu'il faut bien admettre, c'est que ce sont les populations sous-gradués qui ont augmenté au Québec deux fois plus rapidement que dans le reste du Canada sans le Québec. On peut facilement s'imaginer le prix à payer pour cette évolution accélérée." (31)

Afin de dégager en quelque sorte les effets de cette rapide évolution, nous examinerons à l'aide de données sur les diplômés à tous les grades, que l'on trouvera en annexe I (Tableaux 42 et 42A), l'augmentation dont ils font l'objet de 1978 à 1983.

---

(31) L'accès à l'enseignement post-secondaire, 1984, op.cit. p. 25.

Au premier coup d'oeil, on voit une augmentation magistrale au Québec francophone des diplômés de 1er cycle; cependant, en 83, 39% des diplômes obtenus étaient des certificats et 61%, des baccalauréats; au Québec anglophone, l'évolution est plus modeste mais parmi les diplômés de 1er cycle, 85% sont des bacheliers. La situation du Québec francophone n'est reproduite nulle part ailleurs au Canada.

Aux études graduées, le Québec performe particulièrement bien, en deçà toutefois des provinces de l'Ouest qui marquent l'évolution de diplômés la plus spectaculaire et notamment aux certificats gradués. Le Québec francophone dénote aussi une bonne productivité à la maîtrise et au doctorat, tout comme les universités québécoises anglophones, relativement à leur population totale plus faible.

Toutefois,

> "il faut bien avouer que le poids relatif des grades supérieurs décernés dans l'ensemble des diplômes décernés est moins considérable au Québec qu'ailleurs et (...) la responsabilité de l'écart revient entièrement aux universités francophones" (Bertrand, p. 28).

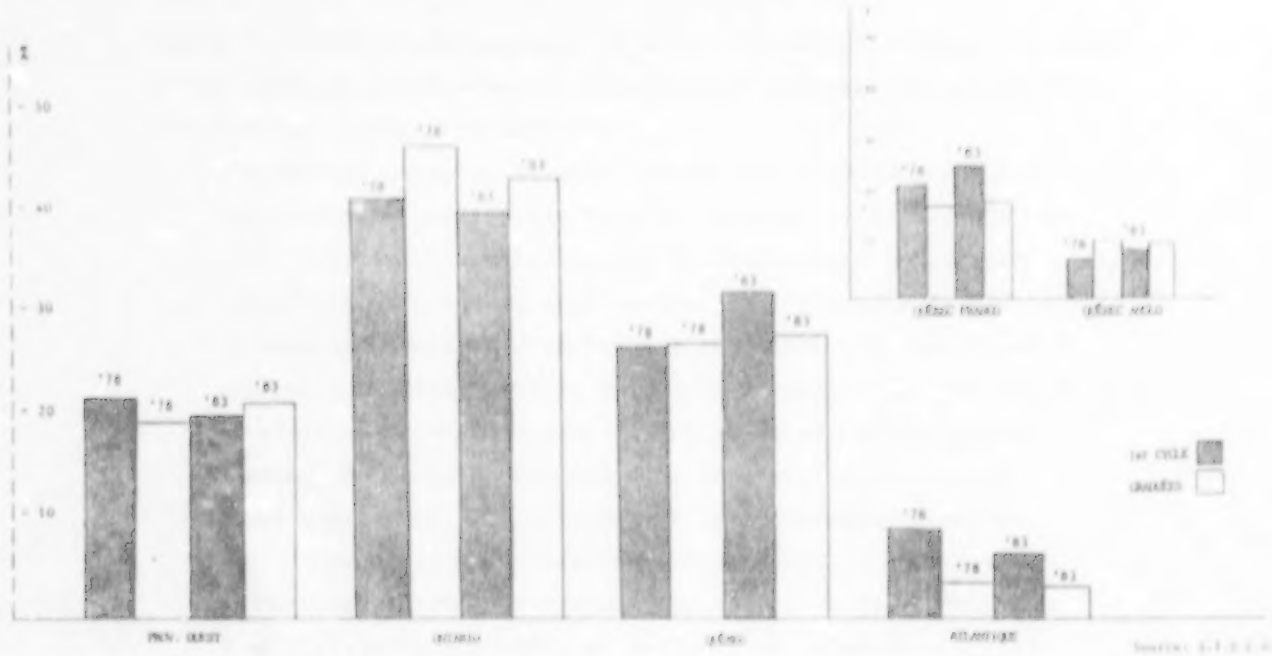
En effet, à l'examen du Graphique 18, on voit que la part relative prise par le Québec en général et le Québec francophone en particulier dans l'ensemble des grades avancés décernés au Canada est relativement faible par rapport à celle occupée par le 1er cycle; sauf dans les provinces de l'Atlantique, le poids relatif des gradués des cycles avancés au Canada est toujours supérieur à celui des sous-gradués, du moins en 1983. "Il semble donc que le diagnostic soit juste: les universités francophones font porter une part disproportionnée de leurs efforts sur le 1er cycle" (Bertrand, p. 28).

Donc, et selon les termes mêmes de Marie-Andrée Bertrand,

> "sur-représentation des étudiants du premier cycle dans les universités québécoises, surtout francophones; sur- production de premiers grades par ces mêmes universités au regard de l'effort consenti aux cycles supérieurs (...)" (Bertrand, p. 32).

GRAPHIQUE 19

PART RELATIVE DES DIPLÔMES DÉCERNÉS EN 1976 ET EN 1981
AU 1er CYCLE (1ère) ET AUX ÉTUDES GRADUÉES (1ère)
POUR LES PROVINCES CANADIENNES



A l'occasion des purges auxquelles elles ont été soumises depuis plusieurs années, "les administrations universitaires ont vraiment cru que les clientèles additionnelles leur rapporteraient plus d'argent et se sont mises à faire la cour aux étudiants potentiels" (Bertrand, p. 36).

Il faut donc se rendre à l'évidence que la conjugaison de l'accessibilité et des coupures budgétaires a eu des revers inattendus. En dépit d'une bonne volonté manisfeste, malgré de nombreux efforts visant la réalisation d'un objectif d'accès à l'université, il faut bien se rendre compte que ces efforts ont malgré tout rapetissé l'impact de l'accessibilité sur les études graduées et accentué les inégalités pour les clientèles de formation courte. Le comité ne croit pas que le principe de l'accessibilité doive être remis en cause, loin de là; il souhaite cependant que son application en soit mieux répartie afin qu'en soient sauvegardés à la fois les tenants et les aboutissants.

Un autre facteur d'accessibilité: les services rendus par l'Extension de l'enseignement

Outre l'accès à l'enseignement régulier, les adultes peuvent accéder à des services universitaires autofinancés et destinés à satisfaire des besoins spécifiques spéciaux.

> "Cependant, même après avoir ouvert les voies d'accès aux activités régulières qui la caractérisent, l'université est bien consciente que le concept de l'éducation permanente adopté comme principe organisateur de l'ensemble du système d'éducation exige que sa mission éducative s'étende aussi à certains besoins spécifiques spéciaux, quand elle est seule à pouvoir les satisfaire. Il reste, en effet, une partie importante de la population dont les besoins ne peuvent être satisfaits par les cours et les programmes élaborés selon les règles de l'enseignement régulier. Parfois, il s'agit de mettre à la disposition du milieu des ressources que l'université possède en exclusivité, même s'il arrive que l'utilisation de ces ressources soit faite en vue d'activités éducatives qui ne sont pas d'un niveau proprement universitaire; parfois aussi, il peut s'agir d'utiliser les ressources en vue d'activités qui relèvent vraiment de l'enseignement supérieur mais qui doivent être élaborées en fonction de besoins spéciaux, souvent temporaires."(32)

En effet, les universités se sont dotées, à des degrés divers, d'un service de l'Extension de l'enseignement qui a vu ses activités modifier leur volume à travers les années et dont il subsiste du moins, des "services à la collectivité". Or, on trouve dans ces services spécifiquement destinés aux adultes à la fois une volonté d'appui à l'intégration des adultes en milieu universitaire et aussi une panoplie de services non-créditées et autofinancés qui sont indiscutablement indispensables. Cependant, par l'entremise de ces services, beaucoup d'activités à crédits spéciaux se sont vues transférées à l'enseignement régulier. Les certificats - ou la formation courte

(32) Rapport du Conseil de l'Université Laval sur le mandat et la structure de la Direction de l'Extension, décembre 1978, doc.31/4, P. 73-47.4, p. 3.

créditée - en sont l'exemple indubitable. Bien qu'ils soient pratiquement tous financés, maintenant, au même titre que de l'enseignement régulier, ils sont, du point de vue de l'accessibilité, à mi-chemin entre des enseignements réguliers et des activités de l'Extension. En effet, pleinement financés parce que pleinement créditées, ces formations courtes n'en sont pas moins, dans les faits, plus ou moins bien intégrées à l'enseignement régulier.

Dans l'examen critique que nous ferons plus loin de la situation actuelle, nous reviendrons sur ce sujet. Pour l'instant, le comité se bornera à souligner un effet négatif possible de cette situation sur l'accessibilité: la ghettoïsation de l'enseignement crédité destiné aux adultes. On a vu plus haut que la reconnaissance du grade obtenu par cumul de certificats n'a pas la même valeur que celle d'un grade régulier et que l'accès au 2e cycle est pratiquement fermé aux détenteurs de tels grades, pour ne citer que cet exemple de ghettoïsation.

Si le comité s'intéresse à cette question maintenant, c'est dans la perspective de renforcer son plaidoyer en faveur d'un remise en question d'une certaine conception de l'accessibilité que les aléas de sa mise en oeuvre ont permis de mettre à jour: il ne suffit pas d'entrer à l'université mais bien d'en sortir avec une formation équivalente à celle de l'étudiant régulier, bref, il ne faut pas que l'adulte y soit enfermé dans une formation qui mène à un cul-de-sac.

2.3 L'impact du phénomène "formation courte" sur le financement du système universitaire

Compte tenu du fait que le mode de financement du système universitaire est influencé par les clientèles additionnelles, le comité a cru pertinent de se demander si la présence massive d'inscriptions à la formation courte au 1er cycle pouvait perturber en quelque sorte l'équilibre du financement, voire du développement des différents programmes universitaires, aussi bien aux niveaux sous-gradués et gradués qu'à celui des différents types de fréquentation au 1er cycle.

La question est périlleuse et le comité n'a pas la prétention d'avoir trouvé les réponses lapidaires qui, hors de tout doute, pointeraient le beaudet qui a mangé l'herbe du pré voisin. Cependant, n'ayant pu se dérober au questionnement que son mandat imposait d'emblée, le comité s'est penché sur un certain nombre d'hypothèses d'interprétation des données, qui lui ont été fournies par le comité du financement du Conseil des universités, afin de vérifier les effets possibles du développement phénoménal des formules de formation courte.

Les données en question, que l'on trouvera à l'annexe 3, portent sur:

- les clientèles étudiantes en E.E.T.C.(33), telles qu'utilisées pour fins de financement des clientèles additionnelles (Tableau F-3) et l'estimation de leur répartition par type de fréquentation au 1er cycle (bacc., cert., autre) et aux études graduées, selon la méthode de calcul de Statistiques Canada et du M.E.E.S.T. (celle que nous avons utilisée), depuis 75-76 jusqu'en 83-84;
- la répartition du financement net des clientèles additionnelles par université et par année, qui tient compte des diverses modalités de financement intervenues depuis 79-80 jusqu'en 83-84 (Tableau F-4);
- l'imputation du financement net des clientèles additionnelles selon les types de programmes, par université, pour les mêmes années (Tableau F-5);
- l'effet du financement des clientèles additionnelles sur l'évolution des subventions par étudiant, de 1979-80 à 1983-84 en dollars (Tableau F-6) et calculé aussi en indice d'évolution (indice 100 en 79-80), (Tableau F-7).

Le taux de croissance des clientèles étudiantes

"Dans son mémoire à la Commission parlementaire de l'éducation (34), le Ministre indiquait que les universités avaient absorbé environ 100 millions de $ de compressions additionnelles (35),

(33) Étudiant équivalent temps complet.
(34) Mémoire du Ministre de l'Éducation à la Commission parlementaire sur le financement des universités, 9 octobre 1984, cité dans l'Avis au ministre de l'Enseignement supérieur de la Science et Technologie sur le financement du système universitaire pour l'année 1985-86, Avis 84.14, p.7.
(35) 96,991 M$ exactement, de 1979-80 à 1983-84.

suite à l'application d'une politique d'accès à l'université financée en grande partie par l'ensemble des universités. Cette politique a donné lieu à des prélèvements importants au niveau des dépenses de base de chaque établissement pour financer en partie une augmentation de clientèles d'environ 40,000 étudiants depuis 1978-79" (Avis 84.14, p. 7).

Or, cette augmentation de clientèle ne s'est pas distribuée nécessairement de façon égale à tous les cycles et dans les divers types de programmes du 1er cycle. En effet, si l'on observe l'évolution des clientèles additionnelles en E.E.T.C. pour chaque type de programmes depuis 75-76 (tableau ci-dessous), on voit que si le secteur des études gradués a augmenté sa part dans la distribution des clientèles, la fréquentation du baccalauréat a par ailleurs décru au profit de celle du certificat et de celle des autres programmes "irréguliers".

ÉVOLUTION DES CLIENTELES ÉTUDIANTES
EN E.E.T.C. POUR CHAQUE TYPE DE PROGRAMMES
DE 1975-76 A 1983-84 (EN %)

TYPES / ANNÉES	1ER CYCLE	BACC.	CERT.	AUTRE	GRADUÉS	TOTAL
1975-76	(87,3)	76,6	8,1	2,7	12,7	100
1976-77	(87,3)	75,9	8,7	2,7	12,7	100
1977-78	(87,5)	73,1	9,9	4,5	12,5	100
1978-79	(87,3)	72,4	10,4	4,5	12,7	100
1979-80	(87,2)	71,0	10,7	5,5	12,9	100
1980-81	(87,3)	69,5	12,1	5,7	12,7	100
1981-82	(86,6)	68,8	12,3	5,5	13,4	100
1982-83	(86,2)	67,4	12,5	6,3	13,8	100
1983-84	(86,1)	67,3	12,1	6,7	13,9	100

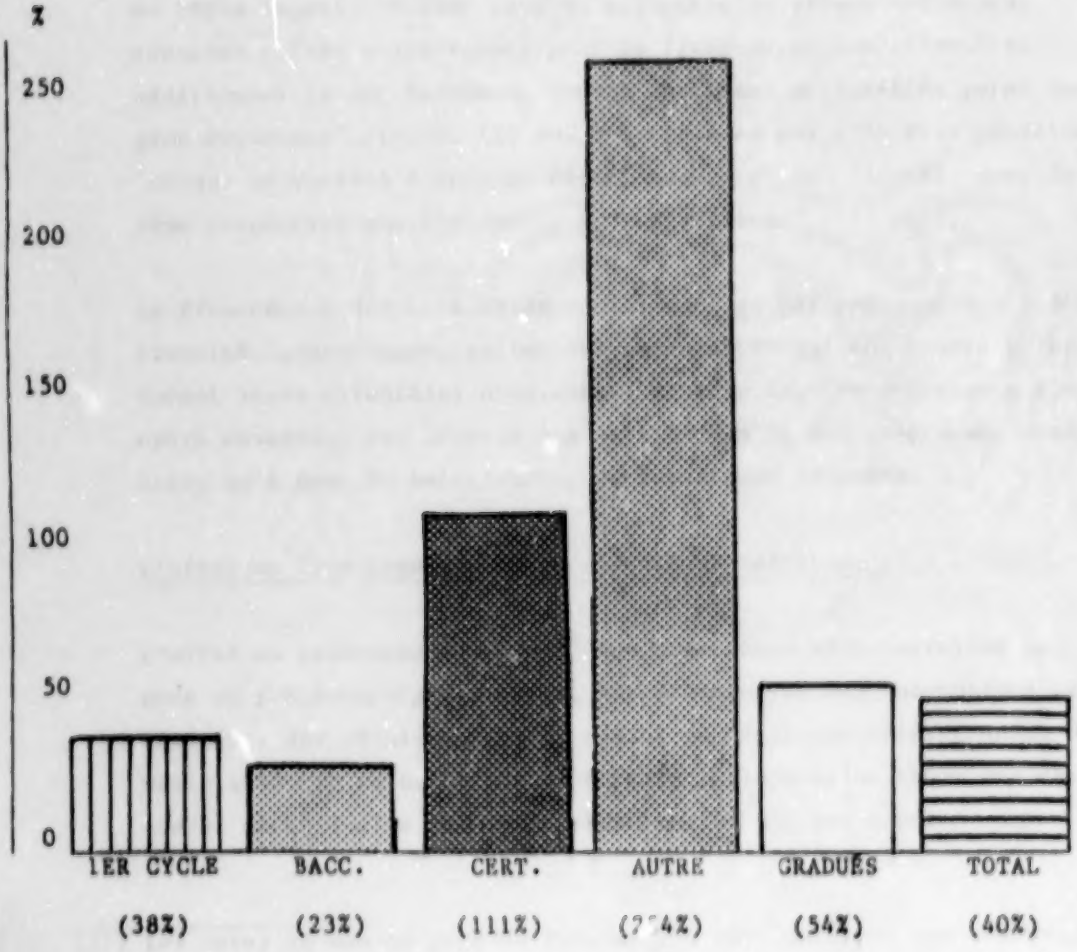
Source: Tableau F-3 en annexe 3

Si, à partir des mêmes données (Tableau F-3 en annexe 3) le comité s'avise de calculer le pourcentage de croissance de chaque secteur en termes de clientèles additionnelles de 1975-76 à 1983-84, il arrive à une augmentation générale de 40% pour tous les cycles, répartie de la façon suivante:

- 54% aux études graduées
- 38% au 1er cycle: dont 23% au baccalauréat, 111% au certificat, 254% dans la catégorie "autre" (36) comme l'illustre le Graphique 19 suivant.

GRAPHIQUE 19

CROISSANCE DES CLIENTÈLES ÉTUDIANTES
EN E.E.T.C. PAR TYPES DE PROGRAMMES
DE 1975-76 À 1983-84



Source: Tableau F-3, annexe 3

(36) Qui comprend les études libres, études plurisectorielles, programmes spéciaux de formation, micro-programmes, etc.

Cet accueil des clientèles additionnelles ne s'est pas, non plus, réalisé de façon uniforme dans toutes les universités; pour certaines d'entre elles, il a été difficile, voire impossible, de maintenir un tel rythme d'augmentation, soit pour des raisons de structure limitée d'accueil, de bassin de population plus faible, de rigidité de programmes, ou soit par choix de développement.

Or, cette inégalité de distribution de croissance a introduit un déplacement de fonds entre universités; "en effet, les universités qui ont réalisé d'importantes augmentations de clientèles durant cette période ont obtenu un financement qui provenait en partie d'une taxe imposée à l'ensemble des universités. Ces prélèvements faisaient particulièrement mal aux universités dont les clientèles étaient stables ou en diminution" (Avis 84.14, p. 7) ou qui avaient augmenté de façon importante leur part de clientèle au niveau des études avancées. "Les prélèvements pour le financement des clientèles additionnelles ont fortement touché certaines universités parmi les plus anciennes" (id. p. 12) puisque, pour ne pas trop être pénalisée, "chaque université devait au départ augmenter sa clientèle dans la même proportion que l'ensemble des universités" (id. p. 7).

Le financement des clientèles additionnelles par prélèvements a donc favorisé, grosso modo, celles des universités qui ont augmenté rapidement leurs clientèles étudiantes, dont le taux de croissance s'est opéré davantage aux niveaux des certificats et des programmes irréguliers qu'à ceux du baccalauréat et des études gradués.

L'effet du financement net des clientèles additionnelles

L'effet du financement net [37] des clientèles additionnelles par mode de prélèvements a produit, sur l'évolution des subventions par étudiant, des résultats que le comité pourrait qualifier d'assez névralgiques, du moins en ce qui concerne l'imputation théorique des fonds, c'est-à-dire tel qu'attribué par le MEQ per capita.

(37) Les notes en bas de page du Tableau F-5 expliquent ce que comprend le financement net.

En effet, si l'on vérifie l'indice total de cette évolution jusqu'à son terme, soit en 83-84 (Tableaux F-7 et F-6), on constate que relativement à l'augmentation de clientèle, la part de subvention par étudiant d'université a régressé (de l'indice 100 à 88): "les universités québécoises ont subi depuis 1978-79 des compressions importantes qui ont amené leurs coûts unitaires à un niveau parmi le plus bas au Canada" (Avis 84.14, p. 6). La conjugaison du maintien de l'accessibilité et des compressions budgétaires ne pouvait qu'avoir cet effet facilement prévisible.

Toutefois, ici encore, l'effet est réparti de façon inégale, comme la démonstration précédente sur les taux croissance l'aura laissé prévoir. Si un secteur a progressé au détriment d'un autre, c'est au niveau des certificats et des études graduées que la disparité se manifeste le plus. En effet, depuis 1981-82 jusqu'en 1983-84, les écarts apparaissent toujours au détriment des études graduées dont l'indice chute de 5, de 7 et enfin de 9 points en trois ans (79) comparé à une moyenne de 88.

En observant le comportement des indices relatifs aux certificats et "autres", on voit que si les indices régressent aux certificats pour remonter sensiblement en 83-84, leur régression temporaire est toutefois compensée par l'augmentation relative des indices de la catégorie des "autres" où, comme on l'a vu au point 1, on trouvait en 83 un certain nombre d'inscriptions à des programmes spéciaux de formation courte créditée.

Par rapport à l'indice d'évolution total des subventions par étudiant en 1983-84, le secteur des certificats est avantagé (+ 6) au détriment des études graduées (- 9), du moins en ce qui concerne l'imputation théorique des fonds et sans égard aux attributions réelles faites par l'administration de chacun des établissements universitaires.

Dans cette perspective, il n'est donc pas abusif d'affirmer que la croissance prodigieuse des secteurs de formation courte a eu des répercussions inattendues sur l'équilibre d'un financement universitaire axé sur l'indexation de base mais aussi sur le financement des clientèles additionnelles par mode de prélèvement.

En termes de chiffres totaux, cela signifie un prélèvement de 1,3 M$ aux études graduées et un ajout de 13,7 M$ aux certificats et de 7,4 M$ aux études libres (Tableau F-5). Ces effets "appauvrissants" ont aussi eu des conséquences imprévisibles sur la répartition des fonds par établissements où, comme on peut s'en douter, ceux qui sont centrés davantage sur les études graduées ont été davantage pénalisés.

Avant de clore ces considérations sur le financement net des clientèles additionnelles selon les types de programmes pour les années 1979-80 à 1983-84, le comité souhaite attirer l'attention sur un autre effet imprévisible de la croissance très importante du secteur de la formation courte: celui du sous-développement progressif des programmes "réguliers" de 1er cycle, i.e. de la fréquentation du baccalauréat. On avait déjà constaté au Graphique 19 qu'il s'agissait là du secteur dont le taux de croissance était le plus bas; c'est donc là aussi où les prélèvements ont été les plus considérables, 18,7 M$. Le Graphique 20 illustre l'effet de l'imputation du financement net des clientèles additionnelles selon les types de programmes pour les cinq années considérées, et met en relief la décroissance des clientèles du baccalauréat au profit de celles du certificat et des "autres" programmes.

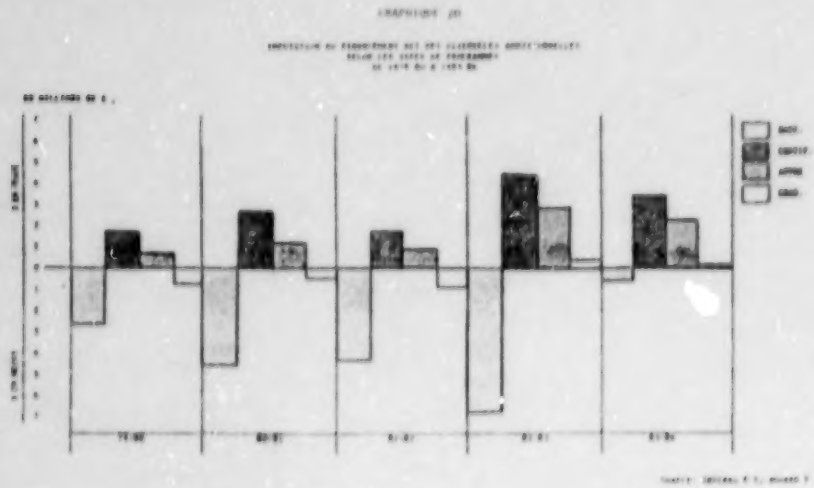
Le Comité sur la formation courte reconnait donc la pertinence de la recommandation de l'Avis 84.14 du Conseil au Ministre, à l'effet "de ne plus utiliser la formule des prélèvements comme moyen de financer les clientèles additionnelles" et "d'envisager d'autres modèles de financement advenant que les crédits nécessaires ne soient pas suffisants ou disponibles" (op.cit. p. 14).

Malgré les limites d'une démonstration par imputation théorique, le comité désire néanmoins souligner qu'elle a le mérite d'attirer l'attention sur l'orientation prise par le réseau universitaire québécois en matière de développement des clientèles et sur les choix de qualité qui peuvent être faits, dans le contexte, malgré une imputation de fonds qui peut avoir été différente dans chaque établissement. En d'autres termes, la conjugaison de l'accessibilité et des compressions - même si ces dernières semblent suspendues - contraint forcément à choisir une orientation dont la qualité demeure une obligée.

Paul Anisef cite dans son texte (38), rendu à la conférence des ministres de l'Éducation du Canada, les conclusions d'un rapport préliminaire d'un comité qui a travaillé, en 1981, sur l'évolution du rôle des universités en Ontario:

> "Ce comité reconnait que si les ressources manquent, une plus grande accessibilité et une plus grande insistance sur la recherche ne donneront aucun résultat. Pour préserver la qualité de l'enseignement, il faudra sacrifier dans une certaine mesure, les possibilités d'accès. En Ontario, les universités doivent avant tout continuer à tendre vers la qualité" (id. p. 52).

Nous tenterons plus loin de reprendre plus en détail certains aspects qualitatifs de la formation courte.



(38) Obstacles à l'enseignement supérieur, 1982 op.cit. p. 52.

2.4 Conclusion

Après avoir pris la mesure du phénomène de la formation courte, le Comité se devait d'en évaluer les impacts. Les trois effets qu'il a choisi de traiter ont été ceux qui lui semblaient les plus significatifs en même temps que conformes à l'esprit de sa démarche. Il ne croit pas cependant en avoir épuisé le sujet.

L'impact de la formation courte sur la diplômation universitaire est par certains aspects positif et par d'autres, négatif. En effet, la production de diplômés a généralement augmenté en cinq ans principalement à cause de la quantité de certificats décernés. Dans une perspective d'accessibilité aux études et de scolarisation dirigée vers la satisfaction de besoins ponctuels d'initiation ou de perfectionnement disciplinaires, on ne peut que reconnaître des effets positifs à la formation courte, le taux de "rendement" du certificat étant considéré satisfaisant.

Cependant, la performance du Québec en termes de production de bacheliers est moins impressionnante et reste en deça de celle des provinces de l'Atlantique. Selon la lunette avec laquelle on regarde ce phénomène - qui tend à s'accentuer -, on pourra tirer des conclusions fort différentes. Un représentant d'une université appelé à s'asseoir à la table de rencontre avec le Comité disait que c'était là le fruit d'une absence de choix de société: contraint à choisir entre accessibilité large et tension vers la production de bacheliers, le réseau québécois des universités n'a pas choisi et a cru, en outre, qu'il pouvait satisfaire les deux objectifs à la fois. On observe toutefois que les universités anglophones québécoises ont déjà opté pour une diminution des activités de formation courte au profit de la postulation du grade.

Le Comité croit que, sans dénier les mérites de l'effort consenti en rattrapage scolaire et en accueil aux adultes, le réseau québécois - et notamment les universités francophones - rendront à moyen et long

terme un mauvais service à la société en produisant peu de gradués aptes à postuler des études avancées et à s'inscrire dans des projets de recherche. Outre le besoin d'acquisition d'une compétence spécifique reliée à une tâche - qui s'avère généralisé partout au monde (39), il est d'autres besoins sociaux de compétences, sanctionnées par des grades, dont le haut niveau devient de plus en plus recherché. Le Comité croit que le Québec n'a pas intérêt à se démarquer du reste du Canada quant à sa production de diplômés, dont la diminution pourrait nuire à sa compétitivité scientifique.

Actuellement, la moyenne d'années de scolarité universitaire pour la somme d'individus détenteurs d'un diplôme universitaire (ou certificat, ou grade, ou maîtrise, etc) est nettement inférieure à celle du reste du Canada, notamment au Québec francophone. C'est qu'une si prolifique attribution de certificats de 1er cycle abaisse le nombre moyen d'années de scolarité de tout détenteur d'une attestation universitaire, quelle qu'elle soit, même d'un doctorat. Par contre, un bassin plus large de gens possèdent une attestation universitaire. Est-ce là le choix à privilégier? Est-ce qu'un redressement vers un taux plus élevé de graduation ne serait pas souhaitable surtout si l'on tient compte du nombre important d'étudiants de formation courte qui n'est précisément pas à la recherche de perfectionnement professionnel?

La tension proposée vers la postulation de grades, pour des adultes notamment (qui composent environ 80% de la clientèle de formation courte), est renforcée par les inquiétudes suscitées, dans les faits, par le morcellement des études et ses effets marginalisants, qui remettent en cause l'accessibilité comme politique bonifiante, aussi bien à l'entrée qu'à la sortie, et aussi bien sur le plan des conditions de parcours.

En effet, que ce soit au niveau du faible taux de persévérance aux études qu'à celui de la pauvreté des services disponibles, que ce soit à celui d'une réponse mitigée aux aspirations des étudiants par des exigences académiques peu élevées ou par un spectre trop étroit

(39) Aux États-Unis un rapport examine même la possibilité de mettre la formation professionnelle à part, sous une administration séparée.

de programmes disponibles qu'à celui du cul-de-sac auquel conduit la valeur réelle de certains crédits obtenus, la formation courte n'assure pas une égalité des chances en bout de piste ni en cours de route. L'accessibilité implique aussi une formation de qualité et un taux de sortie qui justifie les coûts en ressources de toutes sortes qui y sont consentis et que justifie aussi une politique d'éducation des adultes, réelle, effective.

Qui plus est, la formation courte a induit l'allocation d'un effort considérable des universités sur le 1er cycle en comparaison de celui fourni en termes d'inscrits et de diplômés aux cycles avancés. Il faut donc se rendre compte que la volonté d'accessibilité et de démocratisation conjuguée aux compressions budgétaires de ces dernières années a eu des revers inattendus: la course aux clientèles a provoqué un grossissement démesuré du premier cycle tout en rapetissant l'impact d'accès de cette cohorte aux études gradués, considérant que les clientèles de certificat ne sont que partiellement intégrées à l'enseignement régulier.

D'ailleurs, cet effort porté sur le premier cycle a entraîné une croissance inégale d'une université à l'autre; les universités qui ont réalisé d'importantes augmentations de clientèles au 1er cycle ont obtenu, conséquemment, un financement relatif mais qui provenait d'une sorte de taxe imposée à l'ensemble des universités, compte tenu de la méthode de financement actuelle qui se fait per capita et par prélèvements sur l'enveloppe globale. Certaines universités dont le taux de croissance s'est opéré davantage aux niveaux du baccalauréat et des études gradués, ont alors été fortement pénalisées dans leur financement.

Par rapport à l'indice d'évolution total des subventions par étudiant en 1983-84, le secteur des certificats pour l'ensemble des universités a été largement avantagé et ce, au détriment des études gradués, du moins en ce qui a trait à l'imputation théorique des fonds par le MEQ. Qui plus est, le sur-développement des clientèles de certificat a aussi appauvri le développement du baccalauréat où le taux de croissance faible a entraîné des prélèvements considérables.

En plus de contester la formule des prélèvements pour le financement des clientèles additionnelles qui favorise, de façon injustifiée, les développements quantitatifs, le Comité croit que l'ampleur du développement en formation courte a provoqué un déséquilibre de croissance et de développement de secteurs dont la portée est névralgique sur le taux de productivité des universités et sur celui de la scolarisation des Québécois, soit le baccalauréat et les études graduées.

3. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Face à un problème ample et éclaté, qui concerne surtout les adultes à temps partiel et notamment les femmes en pleine période de vie active, le Comité croit qu'il ne lui faut rien négliger pour évaluer les conséquences de cet aspect de l'enseignement universitaire sur la planification du réseau et sur la clientèle qui y est concernée. Il tentera donc de tirer les conclusions majeures de son incursion en formation courte quitte à atténuer leur aspet généralisateur par des commentaires sur les points positifs observés.

Enfin, il étaiera ses recommandations des objectifs qu'il a poursuivis en faisant de telles propositions, objectifs que le lecteur aura pressentis tout au long du texte. L'orientation générale choisie par le Comité a été davantage de rectifier un parcours que de l'abandonner, d'ajuster les organisations universitaires, de modifier le cap plutôt que de quitter le bâtiment. Les universités sauront - avec plus de pertinence que le Comité - trouver les modalités d'application particulières qui conviendront aux modifications de parcours proposées tout en accentuant la tension vers la qualité.

3.1 Conclusions

<u>Le développement du système de formation courte et ses conséquences</u>

Comme ailleurs au Canada, la clientèle de premier cycle a augmenté au Québec. Cependant, ce dernier se particularise par une diminution relative de la fréquentation du baccalauréat de même que par une augmentation très rapide du développement de sa clientèle de certificat.

La prodigieuse accélération du développement constatée est en grande partie attribuable à l'inscription à temps partiel qui est plus élevée au Québec qu'ailleurs. Si la tendance se maintient, il y aura au Québec en 1989-90 autant d'inscrits aux programmes de formation courte qu'au baccalauréat, du moins dans les deux institutions universitaires québécoises qui attirent à elles seules, plus de 80% de la clientèle totale de formation courte du Québec qui polarise plus de 70% de toutes les inscriptions aux certificats du Canada.

Aller jusqu'à dire que le développement de la formation courte créditée s'est fait au détriment du baccalauréat au Québec, il n'y a qu'un pas.

Pourtant, l'ouverture des universités aux adultes s'est aussi réalisée partout ailleurs dans le Canada et au Québec anglophone mais elle s'est faite selon des modalités différentes: d'une part, il existe une augmentation généralisée des études régulières à temps partiel; par ailleurs, un système informel d'éducation continue non créditée subsiste et reste largement fréquenté par tous ceux qui veulent retourner aux études, acquérir de la culture ou faire du rattrapage. La philosophie est différente entre le Canada anglophone et le Québec francophone. Du côté anglophone, on prend pour acquis que l'étudiant veut postuler un grade; au Québec francophone, on assume que l'étudiant de la formation courte ne serait pas venu à l'université autrement.

Sous le leit-motiv de l'accessibilité et de la démocratisation de l'enseignement, sous la pulsion d'un impératif d'intégration de l'éducation permanente au système de formation supérieure, un virage a été pris au Québec, un virage qui n'est pas sans conséquences à différents points de vue.

A. Hétérogénéité des modèles d'intégration de l'éducation permanente

Toutes les universités québécoises sont impliquées dans le phénomène de la formation courte créditée mais à des degrés très divers; il faut admettre que ce sont les universités francophones du Québec qui ont largement développé cette formation, et particulièrement les deux plus grosses institutions universitaires. On peut même affirmer que les formules courtes ont contribué largement à la croissance de leurs clientèles respectives du 1er cycle.

Cependant, "l'intégration de l'éducation permanente" ne s'est pas réalisée de la même façon dans toutes les institutions. Résistance des administrations universitaires? Tendance naturelle à la spécialisation? Nonobstant les raisons, si le Comité s'avisait de dégager les modèles d'intégration de l'éducation permanente créditée qui ont cours au Québec, il pourrait énumérer les trois suivants: a) celui où l'étudiant adulte est intégré à l'enseignement régulier crédité dont les horaires, les méthodes et les lieux de dispensations ont été assouplis en fonction des adultes; b) celui où l'étudiant "adulte" est partiellement intégré en ce sens que les cours qu'il suit peuvent être les mêmes que ceux du baccalauréat mais dans une programmation différente. La qualité globale de sa formation peut être égale à celle de l'étudiant régulier si les mêmes règles jouent sur tous les plans; c) celui où l'étudiant adulte est formé dans un système parallèle qui lui est destiné, assumé généralement par des chargés de cours, dont la programmation reste différente de la formation régulière et souvent de valeur inégale.

Ces trois modèles existent au Québec. C'est dire que chacune des universités a interprété, selon sa propre philosophie et ses propres contraintes, le sens de la notion d'éducation permanente. Ou bien, c'est dire que selon les orientations déjà prises antérieurement, il faudra à chacune d'entre elles plus ou moins de temps pour arriver à un équilibre satisfaisant.

A cela s'ajoute l'ouverture des universités à la collectivité par toutes sortes d'activités non créditées qui vont des soirées et conférences s'adressant à des clientèles disparates et non regroupées jusqu'au perfectionnement professionnel commandité par des corporations et destiné à des clientèles homogènes.

En s'inscrivant dans la foulée de la pensée du Conseil des universités et de celle de la Commission Dion, le Comité croit que le premier modèle d'intégration correspond mieux à une vision réellement intégrée de l'éducation des adultes et des jeunes dans une perspective d'éducation permanente, et préserve mieux aussi la spécificité et la qualité de l'enseignement universitaire.

Comme les besoins des adultes sont disparates de même que leurs aspirations, un tel système intégré assorti de services non créditès destinés à des catégories d'adultes qui ne désirent pas postuler de grade ou qui, au contraire, viennent se perfectionner dans leur discipline de formation saurait mieux satisfaire aux objectifs proposés depuis dix ans et largement endossés par les universités.

L'hétérogénéité des systèmes d'éducation des adultes n'a rien de mauvais en soi mais elle peut être remise en cause quand la formation qu'elle engendre, et le grade ou les crédits qui y sont attachés, n'ont pas une égale valeur d'un université à l'autre. Elle peut aussi être questionnée quand elle marginalise précisément ceux pour qui les efforts du système ont été consentis.

B. Généralisation indue des conditions d'admission minimales

Les préalables exigés à l'admission des candidats à la formation courte (et longue, quelquefois) sont en général, à quelques exceptions près, minimaux: c'est-à-dire qu'il suffit d'avoir atteint

l'âge considéré adulte, 22 ans, et posséder "des connaissances appropriées et une expérience pertinente" pour être admis. Sans égard à la manière dont ces préalables minimaux sont opérationnalisés dans chacune des facultés, le Comité a été enclin à déduire de ce constat que les programmes de formation courte nécessitant de tels préalables, - et c'est la majorité - étaient forcément conçus pour un niveau d'apprentissage de première année universitaire.

L'absence quasi totale d'ordonnancement des programme vers des niveaux de difficulté graduels a amené le Comité à s'interroger sur la valeur réelle d'un baccalauréat obtenu par cumul de certificats; ce fait l'a aussi amené à s'interroger sur l'intégrabilité éventuelle à l'enseignement régulier des crédits ainsi obtenus.

Or, pour le baccalauréat obtenu par cumul, chez quelques universités qui le dispensent, on a senti le besoin d'apposer la mention "par cumul" sur le libellé du diplôme et même la mention "hétérogène" quand la composition des différents éléments du grade ne présentait pas des garanties de cohérence interne suffisantes. De plus, l'accès de ces gradués au deuxième cycle est loin d'être acquise et ce sont certaines facultés elles-mêmes qui dénoncent la valeur de ce grade. L'accès facilité et le niveau de formation qu'il engendre produit donc des effets négatifs sur l'issue réelle des études ainsi poursuivies.

Par ailleurs, l'intégrabilité des crédits obtenus en formation courte ne sera possible que sous la condition que ces crédits soient pertinents au grade postulé. Or, comme la programmation des cours de certificat est rarement la même que celle du baccalauréat, même dans une proportion de 70% et plus, l'étudiant qui désire opter pour des études régulières après un certificat se verra pénalisé. En formation initiale, le Comité croit que cette situation est anormale en ce qu'elle prolonge les études de l'aspirant au grade et augmente les coûts inhérents à la formation supérieure.

Cependant, les rencontres avec les universités ont fait voir au Comité une autre facette relative aux conditions d'admission facilitées. En effet, selon des professeurs consultés, les candidats ainsi admis sont très souvent si démunis sur le plan des acquis scolaires qu'ils n'ont pas la préparation indispensable pour s'engager dans des études universitaires. Cette préparation déficiente et le manque d'encadrement résultent souvent en échec ou en abandon du cours. Ces conditions d'admission minimales sont donc trompeuses à cet égard et leur généralisation est abusive.

L'absence, aussi, d'un système de reconnaissance des acquis bien documenté ne contribue pas, non plus, a bien orienter les nouveaux étudiants selon leurs capacités. Par ailleurs, l'université peut recourir à des cours préparatoires ou compensateurs pour permettre à l'étudiant dont le bagage est lacunaire de mieux affronter des études de niveau universitaire, comme c'est la pratique actuellement dans certaines institutions.

Enfin, le Comité croit qu'une meilleure définition des objectifs de niveau et de contenu de programmes contribuerait à éviter ces maldonnes et ces échecs.

C. Une prolifération des programmes

Une profusion de programmes sert la clientèle de formation courte et leur progression est loin d'aller en s'amenuisant. D'une part, le Comité a perçu une certaine résistance des universités à abandonner des programmes déserts ou improductifs, et une certain propension à créer constamment des programmes nouveaux. D'autre part, leur format et le nombre de crédits qui y est attaché sont très variables et tendent à se rapetisser avec les années.

En effet, les programmes plus longs cèdent lentement le pas aux formules ponctuelles des micro-programmes qui, conçus à titre expérimental, ne devraient pas être créditées. Sans objectifs précis, sans évaluation systématique, ces programmes de 6 à 15 crédits cherchent à la fois à épouser les besoins spontanés de clientèles en mal de perfectionnement, et à rentabiliser certains cours improductifs à l'intérieur d'un autre programme.

La difficulté la plus grande rencontrée dans ces micro-prestations a été le manque d'uniformité de la préparation académique préalable des candidats que le laps de temps trop court des sessions d'apprentissage ne permettait pas de rectifier. Pour donner suite à la réflexion même de certaines universités, le Comité croit que le banc d'essai qu'elles constituent peut devenir une arme utile dans la détection des besoins de certaines clientèles de perfectionnement professionnel. Cependant, il juge prématuré et inopportun d'allouer des crédits universitaires à cette formation tant qu'elle ne sera pas mieux balisée.

Par ailleurs, dans le large spectre des formules utilisées en formation courte, il est peu d'uniformité d'une université à l'autre pour ce qui est de leur appellation ou de leur rôle respectif. Certains certificats ont un titre ou des conditions d'admission qui les identifient clairement: un certificat en pédagogie pour l'enseignement collégial ou un certificat s'adressant à des gestionnaires d'hôpitaux identifient bien leurs clientèles. Mais il en est très souvent autrement. De plus, il n'y a pas de constante sur les appellations de programme: un diplôme peut contenir 60 crédits dans certaines institutions et 30 dans d'autres, sans pour autant que les habitudes des deux groupes linguistiques soient concernées. Le spectre peut varier de 6 à 60 crédits sans pour autant que ces formules soient idenfifiées de façon uniforme et explicite.

Les règles de classification des professeurs et professionnels et les avantages salariaux afférents au perfectionnement, définis pour des blocs de 30 crédits, ont incité récemment les universités à ramener à une structure modulaire de 30 ou 60 crédits les séquences de formation destinées aux adultes; ces séquences mériteraient toutefois de renvoyer aux mêmes appellations et à des objectifs d'acquisition semblables.

La ponctualité avec laquelle les universités ont cherché à répondre aux demandes de formation, la résistance manifeste des facultés d'assouplir les études régulières en fonction de nouvelles cohortes de besoins, le contingentement et la spécialisation de certains baccalauréats expliquent largement la prolifération de programmes courts et aussi, leur diversité et leur hétérogénéité.

La prolifération des programmes a aussi été suscitée par l'absence de mécanismes externes de régulation et par l'afflux de clientèles adultes que toutes les universités n'étaient pas encore prêtes à accueillir (le seront-elles jamais?). Cela s'est traduit par un développement sauvage, d'inégale valeur dont les caractéristiques des programmes sont d'être à contenus très pointus (certains certificats sont très spécialisés et/ou contingentés) ou très lâches (certains certificats accueillent des clientèles très inégalement préparées dans des cours d'initiation qui ne relèvent qu'en partie du niveau universitaire).

Toutefois, un mouvement se fait sentir depuis quelques années: celui du transfert de certaines activités de l'Extension à la faculté disciplinaire d'origine. Ce nouveau transfert de responsabilité - encore partiel ou inexistant dans certains cas - n'a pas eu pour effet cependant d'intégrer ces cheminements de programmes aux études régulières ou mieux, d'opérer une fusion souhaitable entre ces deux systèmes ni, dans tous les cas, de raffermir l'emprise disciplinaire sur le programme concerné. Malgré ce rattachement, la formation courte ne constitue pas moins encore une voie parallèle à celle de la formation "régulière".

Compte tenu des règles de financement par le MEQ n'assurant que des subventions aux étudiants, adultes ou non, postulant des crédits de l'enseignement régulier(40), une autre tendance s'est manifestée depuis un certain nombre d'années: celle de transférer à l'enseignement crédité des activités qui se déroulaient autrefois dans le cadre de l'Extension de l'enseignement et qui se voyaient attribuer des crédits spéciaux. Dans certains cas, le transfert d'un certain nombre de milliers d'étudiants s'est opéré en une année et a influencé radicalement le taux de croissance de l'institution pour ce qui est de ses subventions per capita.

Dans la mesure où le MEQ n'a pas donné suite à la recommandation du Conseil à l'effet de reconsidérer le principe de l'autofinancement des activités de l'Extension, on comprend la réaction des universités.

Cependant, il faut se rendre compte ici que le facteur financement assorti de compressions budgétaires a déporté rapidement sur la formation créditée un certain nombre de programmes et de clientèles supplémentaires. Malgré l'effet bonifiant qu'a pu avoir sur les étudiants cette nouvelle pratique, il n'en reste pas moins que cela a résulté en une superposition de programmes, en administration notamment, que certaines universités sont en train de rationaliser.

Cette nouvelle pratique a aussi l'inconvénient de retirer sa pleine valeur au crédit de premier cycle. En effet, l'inégale valeur des programmes et des crédits qui y sont distribués fait réfléchir sur la pertinence de tout créditer. Le Comité croit que les universités devraient mieux définir les paramètres d'une activité universitaire créditée qui ne se résume pas, selon le Comité, à une "certaine densité d'activités de formation", pour reprendre l'expression même d'une institution universitaire.

---

(40) Sans nécessairement postuler un grade.

Cette opération, qui a contribué à l'impression d'un développement sauvage, a certainement reporté pour un temps l'allocation d'efforts à une véritable réorientation de l'enseignement supérieur dans une perspective d'éducation permanente.

Compte tenu de tous ces facteurs, il est aisé de croire que le spectre des programmes offerts en formation courte est d'inégale valeur, foisonnant et d'une ampleur qui n'est pas toujours justifiée, ni par un taux de fréquentation ni par une productivité toujours élevés.

Enfin, pour les universités en voie de développement, la formule du certificat offrait un terrain propice pour l'investigation de nouveaux champs de prestations, sans passer par le processus externe d'approbation et à moindre risque, en supposant que les exigences de masse critique sont moins élevées dans les formules de formation courte.

Cette période "d'investigation", assortie d'une régression des demandes d'autorisation pour des programmes de baccalauréat au Conseil et conditionnée par une politique de réduction du nombre de programmes, a peut-être été nécessaire et féconde; cependant, l'absence de mécanismes de contrôle pour l'ensemble du développement universitaire, jointe à la dure compétition que se livrent les universités, a conduit le système d'enseignement universitaire à la prolifération que nous lui connaissons aujourd'hui et qui n'est pas nécessairement supportée par des conditions de qualité suffisantes, à un dispersement injustifié des énergies qui ne peut conduire qu'à une érosion de la qualité, et à une augmentation inconsidérée des coûts.

Malgré les mécanismes internes que se sont donnés les universités pour contrôler la qualité de mise sur pied d'un programme dans leur propre institution, le Comité croit que ces mécanismes à eux seuls sont insuffisants pour assurer à l'ensemble du réseau un développement cohérent et concerté de la programmation universitaire. Il res-

sort, en effet, du mandat d'un organisme comme le Conseil des universités, dont la position peut lui assurer une vue en surplomb, d'assurer la cohérence et la pertinence d'un tel développement. En ce sens, le Comité suggérera plus loin un contrôle plus serré de création de programmes, sans toutefois juguler la créativité que les universités pourront manifester dans l'inventaire de toutes les possibilités de cheminements individuels au baccalauréat.

D. Érosion de la diplômation et des études graduées

Même s'il contribue à amener à l'université des clientèles que ne seraient peut-être pas venues autrement, le phénomène des programmes courts contribue à la dégradation du nombre moyen d'années universitaires du diplomé québécois, c'est-à-dire qu'il maintient plus faible la scolarité des Québécois mesurée en terme de grade et, de ce fait, produit une érosion relative de la diplômation.

En effet, avec une pondération appropriée pour les trois grades d'études supérieures, le Comité s'est rendu compte que la scolarité moyenne du diplomé québécois était inférieure à celle du diplomé canadien. Ce phénomène s'explique par la quantité de certificats décernés qui grossit la masse de diplômés sans pour autant grossir celle des détenteurs de grade. Cela signifie, pratiquement, que la prolifération des détenteurs de certificats n'a pas eu pour effet de hausser la scolarité moyenne du Québécois mais qu'elle a plutôt eu l'effet de l'abaisser. Dans des avis antérieurs, le Conseil des universités a déjà insisté sur la nécessité de hausser la performance aux niveaux de la recherche et des études graduées; le Comité s'inscrit aussi dans cette perspective.

Le Québec avait certes un rattrapage à faire au niveau de la scolarisation des adultes; il est à combler ce retard depuis une vingtaine d'années, par la voie des certificats et par celle de l'accès aux études régulières à temps partiel. Mais la facilité d'accès au certificat et la rigidité des études régulières a aussi eu ses revers:

elles maintiennent au premier cycle des bacheliers, voire des détenteurs de maîtrise, qui multiplient les certificats au lieu de s'engager dans des études graduées, d'une part, et elles aspirent en même temps de jeunes candidats en âge de poursuivre des études régulières. L'accessibilité y trouve peut-être son compte à "l'arrivée" mais ne trouve pas satisfaction si l'on regarde ce concept sous l'angle de la "sortie", soit celui de l'augmentation des gradués. L'accessibilité suppose que toutes les conditions sont réunies pour que l'étudiant non seulement accède mais aussi qu'il chemine, réussisse et progresse vers l'obtention de grades.

Si de surcroit, le cheminement de l'étudiant s'opère dans des programmes parallèles ou ce dernier n'a pas vraiment accès aux compétences disciplinaires développées dans les facultés, "l'accessibilité" reste une illusion. Et si en outre, le cheminement de l'étudiant s'effectue à l'université dans des programmes de niveau cégep...

Le phénomène de la formation courte et les nouvelles cohortes qu'il a amenées à l'université n'a pas eu pour effet, non plus, de grossir les rangs des bacheliers, du moins de façon significative. Le secteur du baccalauréat a décru ses activités et partant, sa diplômation, au profit d'une proportion importante de détenteurs de diplômes et de certificats. De plus, le grossissement inopiné des clientèles de 1er cycle a déporté sur ce dernier des énergies considérables: le poids relatif des grades supérieurs décernés dans l'ensemble des diplômes décernés est moins considérable au Québec qu'ailleurs. Il y a donc une sur-représentation des étudiants de premier cycle dans les universités québécoises, surtout francophones, et une surproduction de détenteurs de diplôme, certificat ou baccalauréat en regard de l'effort consenti aux cycles supérieurs.

Cette sur-représentation des étudiants de premier cycle, concrétisée surtout par un taux de croissance aigu de la fréquentation du certificat et des études libres, a introduit aussi un déplacement de fonds entre niveaux d'étude et entre universités en ce qui a trait à l'imputation théorique des sommes par le MEQ. Cette distorsion du finan-

cement universitaire est tributaire, au premier chef, du mode de financement qui, selon le Comité, se doit d'être repensé: la formation courte offrait, précisément, un terrain propice au grossissement des clientèles additionnelles, à la créditation des programmes courts et donc, à un financement supplémentaire, ce qui n'a pas été sans un effet d'injustice pour celles des universités qui avaient eu plus de réticences à tout créditer. Cette distorsion est aussi une conséquence imprévisible - du moins non prévue - d'une planification déficiente en termes de développement: s'est-on demandé quels objectifs de développement les universités voulaient poursuivre?

La question est peut-être non pertinente dans la mesure où les établissements universitaires n'ont réagi qu'à des pressions reliées à certaines transformations sociales, pressions qui les ont poussés à s'ajuster, petit à petit, en y mettant le temps. Néanmoins, la question conceernant la définition d'objectifs de développement apparaît maintenant, au Comité, sans égard au passé, de la plus haute pertinence, après l'incursion que son mandat lui a permis de faire dans l'organisation universitaire. Il lui apparaît clair que des choix de développement devront être faits par les universités, qu'une nouvelle façon de les financer devrait appuyer.

E. Satisfaction incomplète des besoins de la clientèle

Le Comité a remarqué une amélioration sensible dans la qualité des services dispensés en formation courte, principalement par les efforts d'intégration à l'enseignement régulier qui ont été consentis depuis quelques années. Cependant, des lacunes importantes subsistent encore et la marginalisation de cette clientèle est, de l'avis du Comité, encore trop prononcée.

La première remarque vise une certaine absence de discrimination des niveaux de besoin. La formation courte apparait au Comité une sorte de fourre-tout où la distinction des besoins n'est pas toujours évidente, du moins à l'examen des conditions d'admission aux différents programmes.

En effet, selon notre compréhension du problème, les besoins de formation s'articulent autour de quatre axes:

1) la formation initiale;
2) le recyclage;
3) le perfectionnement;
4) la culture ou le développement personnel.

1) La formation initiale: elle concerne tous ceux qui n'ont pas encore eu de formation universitaire (un détenteur de DEC par exemple) ou qui en désirent une dans un domaine différent de leur compétence actuelle (un sociologue qui veut devenir biologiste, par exemple). L'université doit jouer ici un rôle de premier plan.

2) Le recyclage: il s'agit d'une mise à jour des connaissances acquises. Or, comme nous l'avons signalé auparavant, le Comité est d'avis que le recyclage devrait être réalisé au même niveau que celui de l'apprentissage. Si ce dernier a été réalisé au cégep, le recyclage devrait se faire au cégep. On a vu, en techniques infirmières notamment, des cours de recyclage s'organiser dans certains cégeps. Le Comité est d'avis que cette décision est pertinente; il y aurait lieu d'éviter une duplication de services que les cégeps sont aptes à offrir: ils ont à l'annuaire actuellement 52 certificats d'études collégiales actifs et 217 programmes courts conduisant à une attestation.

3) Le perfectionnement: concerne ceux qui veulent acquérir des connaissances supplémentaires dans le même champ de compétence pour laquelle ils ont reçu un diplôme terminal. L'idée même du perfectionnement implique que le candidat accède à un niveau plus exigeant d'apprentissage puisqu'il désire parfaire ses connaissances ou les augmenter.

Le perfectionnement professionnel attirera donc deux sortes de clientèles: les diplômés de cégep et les diplômés d'université. Les diplômés de cégep qui veulent se perfectionner se retrouvent en majorité en administration où les exigences d'admission aux examens des associations professionnelles (CGA et RIA) sont la poursuite de deux certificats successifs et conçus en fonction de cette préparation.

Toutefois, les certificats qui s'adressent spécifiquement aux détenteurs d'un premier grade universitaire et qui sont conçus comme une extension des études sous-graduées sont rarissimes ainsi que leur clients, du moins, tel que les conditions d'admission aux différents programmes et les fichiers de fréquentation peuvent le démontrer. On pourrait donc supposer ou bien que les clientèles de formation courte ne sont majoritairement pas détentrices d'un grade - on nous a affirmé que certaines clientèles du certificat étaient déjà hautement scolarisées, les enseignants notamment - ou bien que les programmes ne sont pas conçus pour eux ou que, s'ils le sont, leurs objectifs sont vagues, imprécis.

Dans certaines professions, comme la médecine par exemple, le perfectionnement professionnel est assumé par les corporations et dispensé à l'université dans le cadre d'activités non créditées. Mais il n'en est pas de même pour d'autres professions. Le Comité croit que les activités de perfectionnement post-1er cycle devraient se situer soit à l'Extension dans des programmes non crédités, soit au 2e cycle dans le cadre de la maîtrise. Il ne voit pas pourquoi il y aurait allocation de crédits et donc, financement intégral, pour des programmes courts destinés à des clientèles qui ont déjà bénéficié des subventions de l'État pendant trois ans.

4) Le développement personnel: on exclut ici le développement personnel qui trouverait sa place dans des programmes de grade. Pour les autres motifs de développement personnel, le Comité est d'avis que les programmes courts conçus en fonction de ces objectifs doivent relever de l'Extension de l'enseignement qui déjà, a le mandat de se préoccuper de services à la collectivité.

Restent les étudiants qui recherchent un complément de formation pour accéder à un programme de grade. Dans certaines universités, ces cours compensateurs sont dispensés à l'Extension, évalués hors- cheminement mais crédités cependant. Sur ce point, le Comité croit que l'Extension a précisément ce rôle d'accueil et d'aide aux adultes désireux de se munir de préalables pour aborder des études universitaires et que ces cours d'appoint pourraient y être dispensés. Toutefois, le financement de ces clientèles notamment, devrait être reconsidéré.

Par ailleurs, les clientèles qui fréquentent les programmes courts dans les universités québécoises sont aussi diversifiées et hétérogènes que les programmes qui leur sont destinés. L'examen des clientèles et des groupes d'âge a amené le Comité à réunir sous six catégories les types de clientèles des certificats:(41)

a) les enseignants, tenus de se qualifier pour l'obtention du permis d'enseigner. Dans cette catégorie, on retrouve, bien sûr, des détenteurs de brevet d'enseignement pour lesquels une scolarité supplémentaire de niveau universitaire s'avère indispensable. Cependant, selon le témoignage des universités, cette clientèle, au milieu des années 70, s'est davantage orientée vers la performance d'études régulières et l'obtention d'un grade. Reste un certain nombre qui devait se munir de cours en pédagogie ou en initiation à la matière enseignée. Cette vague issue de la reclassification tire à sa fin, nous a-t-on dit, si elle n'est pas remplacée par celle des nouvelles qualifications disciplinaires exigées pour maintenir un emploi.

b) Les enseignants en perfectionnement. Selon le témoignage de deux universités, les certificats en éducation, même s'ils ne requièrent que des préalables minimaux, attirent en majorité des clientèles détentrices d'un bacc. Or, pourquoi ces clientèles choisissent-elles d'aborder un certificat plutôt qu'un 2e cycle?

(41) Pour avoir une idée du nombre d'inscrits concernés, le Comité renvoie le lecteur au tableau 32B qui croise les clientèles-cibles avec les secteurs disciplinaires.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir fait l'inventaire de toutes les raisons possibles mais, à notre avis, il en existe quatre principales:

. l'enseignant veut combler des "trous" dans sa scolarité. Détenteur d'un bacc. ou d'une scolarité de maîtrise, il ira glaner des crédits pour combler le manque lui permettant d'être classé à l'échelon suivant. On voit ainsi des choses aussi aberrantes qu'un détenteur de maîtrise aller suivre quelques cours élémentaires de 1ère année de baccalauréat pour enrichir son curriculum de quelques crédits. Les règles de classification des enseignants, basées sur le cumul des crédits peu importe leur niveau, est en partie responsable de cette situation. Si la classification était basée sur le niveau obtenu par le candidat - la scolarité antérieure au grade étant présumée réussie, - cette course aux crédits aurait incité les candidats à aborder des études avancées;

. l'enseignant veut et doit aborder des champs nouveaux pour maintenir son emploi ou désire se spécialiser. Il est alors à toutes fins pratiques en initiation dans un nouveau champ et il est normal que l'université lui offre un cheminement qui tienne compte de la scolarité déjà acquise;

. l'enseignant veut se recycler. Ici, le principe voulant que le recyclage se fasse sur les lieux de l'apprentissage justifie que l'étudiant gradué puisse aller se mettre à jour en suivant quelques cours d'appoint;

. l'enseignant veut se perfectionner. La réponse à ces besoins devrait se situer au 2e cycle ou bien à l'Extension dans le cadre du perfectionnement professionnel post-1er cycle.

c) Les diplômés du baccalauréat qui préparent les examens en vue de l'accréditation à une association professionnelle, comme en administration comptable (CA), pour ne citer que cet exemple. Ces cours "préparatoires" constituent en quelque sorte une 4e année

de bacc. et devraient relever de l'Extension, comme d'autres perfectionnements professionnels.

d) Les diplômés du cégep professionnel ou les adultes en situation de travail qui visent la préparation à l'accréditation par un certain nombre d'associations professionnelles qui, en l'occurence, n'exigent pas de bacc. mais 60 crédits préparatoires. Dans quelques cas, on a trouvé pertinent que ces cours préparatoires fassent partie de l'enseignement régulier.

e) Les personnes en fonction de travail qui désirent se perfectionner. On les trouve principalement reliées aux secteurs public et para-public, aux affaires sociales (sciences sociales, nursing, gérontologie, animation, etc) et en éducation notamment. D'inégale préparation, cette clientèle est dispersée dans des cours de tous ordres, bien que, dans certains cas, des conditions spécifiques d'admission recrutent sélectivement ces clientèles, de façon homogène.

f) Les jeunes adultes (moins de 25 ans) qui s'inscrivent à des programmes courts pour toutes sortes de raisons. En effet, la facilité d'accès aux certificats a mobilisé une clientèle de jeunes adultes désorientés qui veulent "tâter" des études universitaires pour se "faire une tête", sans idée préconçue de l'orientation à prendre définitivement. Elle aspire aussi des jeunes pour deux autres raisons: stratégie d'insertion à un champ universitaire devant la porte fermée d'un bacc. contingenté, ou détour stratégique pour y accéder à la session suivante. Cette situation résulte d'un part du contingentement mais aussi de la faiblesse de la préparation de certains candidats aux études universitaires.

Chez quelques universités, le Comité a observé que certaines conditions d'admission à certains programmes étaient très détaillées, c'est-à-dire que la clientèle-cible était évidente. Mais ce n'est pas là la majorité des cas. Plus de 50% des conditions d'admission aux programmes courts sont très générales.

Il n'y a donc pas beaucoup, en formation courte, de discrimination de niveaux de besoins et de niveau de préparation des candidats qui s'inscrivent. Le Comité croit qu'il y aurait intérêt à mieux spécifier les clientèles visées et à ajuster les objectifs du programme en conséquence.

La satisfaction des besoins ne réside pas seulement dans une adéquation des objectifs du programme aux besoins à satisfaire mais aussi dans la qualité des prestations et de l'encadrement.

On a vu que les grades obtenus dans un système parallèle destiné aux adultes comportaient l'inconvénient de ne pas être considérés d'égale valeur au grade régulier. Dans ces cas, l'adulte voit son diplôme dévalorisé et sa formation marginalisée. On a vu aussi que cet état de fait était dû en grande partie au désintéressement des facultés et des professeurs qui la composent à une formation exigeant des méthodes et des horaires différents. Cependant, d'autres raisons expliquent aussi cette marginalisation.

La quantité parfois exhorbitante de cours obligatoires inhérents à la poursuite d'un baccalauréat spécialisé, l'hyperspécialisation de certains cours occasionnent souvent de la difficulté à y introduire des cheminements plus souples et des horaires mieux adaptés aux clientèles adultes. Or, les étudiants de 1983 qui ont 25 ans et plus représentent 82% de la clientèle des certificats (Tableau 29, Annexe 1) et 50% de la clientèle du 1er cycle (42). Cette forte proportion valait la peine qu'on mette en place des conditions favorables à leur insertion. De plus, certaines universités n'on pas adopté la structure modulaire majeur/mineur permettant une approche du baccalauréat plus segmentée et plus souple.

Le refus d'adapter les cheminements des programmes de premier cycle en fonction de l'éducation permanente et de les déspécialiser a démesurément grossi les rangs des contingents d'adultes dans des programmes "faits-pour-eux" de formation courte. Pourtant, certaines institutions ont déjà, depuis plusieurs années, opéré un virage significa-

(42) Selon les universités.

tif d'intégration! Si l'adulte requiert des considérations spéciales, c'est davantage en termes de reconnaissance des acquis et de services d'orientation qu'il faut penser et non en termes de programmes aux exigences atténuées.

Autrement dit, la non intégration aux études régulières d'une majorité d'adultes et la non incitation à postuler un grade sont autant d'éléments qui contribuent à marginaliser les adultes.

Cette non-intégration signifie aussi beaucoup en termes de qualité de services. Non assumées par la faculté, reléguées aux horaires "irréguliers", ces formations se voient souvent aussi négligées sur le plan des prestations, de l'encadrement pédagogique, des services corollaires; les classes surchargées sont prises souvent en main par un contractuel que ni sa disponibilité, ni sa rémunération n'incitent à donner l'attention pédagogique requise.

On comprend pourquoi les services de l'extension ou autre organisme similaire ont assumé, pendant des années, un rôle de suppléance à l'égard des clientèles adultes. En plus de ses vocations "d'éducation populaire", de lieu de dispensation de culture, de services aux collectivités et de lieu de rattrapage, l'Extension a assumé aussi, au nom des facultés, des tâches d'enseignement crédité qui incombaient aux facultés disciplinaires. Il ne faut donc pas s'étonner de l'excroissance qu'en a résulté l'une d'entre elles, la FEP, dont la multiplication des vocations en a fait une faculté où plus d'un malaise subsiste.

3.2 Orientations

Les orientations adoptées par le Comité s'inscrivent non seulement dans la foulée des positions récentes prises par le Conseil des uni-

versités mais aussi dans le prolongement d'un mouvement qui s'est opéré dans les universités visant à rapprocher la formation courte des études régulières.

Lors de sa précédente démonstration de l'impact mitigé qu'a eu sur le développement universitaire l'essor de la formation courte au Québec, le Comité n'a, en effet, pas eu l'occasion de signaler les améliorations qui se sont produites ici et là depuis ces dernières années. Il fera donc état de ces tendances avant d'exposer les orientations qui sous-tendent ses recommandations.

3.2.1 Tendances observées dans les universités

En effet, le Comité a cru saisir qu'un rapprochement est en train de s'opérer entre programmes de formation courte et programmation régulière. Ce rapprochement est le fait d'une pulsion très inégale d'une institution à l'autre aussi bien que d'une volonté plus ou moins affirmée. Cependant, dans ses orientations, le Comité se doit d'en signaler les effets, d'autant plus que ses propres recommandations reposent notamment sur ce mouvement de rapprochement et sur le réalisme de sa continuation.

Les programmes

Dans certaines institutions, une certaine rationalisation des programmes de formation courte s'est opérée; on a même quelquefois amalgamé quantité de programmes en un seul, en administration notamment. Dans certains cas, ce nouveau chapeau à plusieurs programmes a été intégré au cheminement du baccalauréat. Chez d'autres, la programmation de formation courte puise à même la banque de cours du baccalauréat, dans une mise en séquence différente, organisée en raison de la satisfaction d'un besoin spécifique. La garantie de qualité y est assurée en autant que le personnel qui en fait la prestation est le même que celui du baccalauréat ou choisi selon les mêmes critères. Les crédits attachés à cette programma-

tion ont donc toutes les chances d'avoir la même valeur que ceux décernés au baccalauréat et devraient être comptabilisés intégralement et automatiquement pour l'étudiant qui transfère au baccalauréat.

Dans le cas du baccalauréat obtenu par cumul de certificats, une réflexion se poursuit dans les universités qui le dipensent. Chez certaines, les règles qui balisent sa cohérence et sa progression ont été tracées de façon formelle; dans d'autres, elles sont sur la table à dessin... Bref, le Comité a bien vu que ce sujet reste une préoccupation chez les administrations universitaires, soucieuses de rendre service à une clientèle mouvante et itérative, et de sauvegarder, à la fois, la qualité et la spécificité universitaires.

Le processus de création des nouveaux programmes de formule courte est, dans presque toutes les institutions, soumis de plus en plus aux mêmes mécanismes d'approbation que pour la programmation régulière: dans certaines, ces mécanismes sont identiques à ceux du baccalauréat; dans d'autres, ils sont particuliers aux certificats bien que répondant à des critères plus élevés qu'avant. Ces processus de création ne sont toutefois pas contraints de recevoir l'approbation du Conseil des universités.

Quant à la fermeture de programmes désuets ou déserts, la tendance est plutôt à en suspendre l'admission qu'à les fermer, et ce, pour des raisons administratives, peut-on présumer, ou pour des motifs de planification: on les garde sous la main, en quelque sorte. Quelquefois, ces programmes sont modifiés ou remaniés sous un autre titre, afin de s'ajuster à une clientèle changeante. Le Comité estime que, selon lui, les réévaluations d'objectifs et de clientèles- cibles que ces faits dénotent manifestent une plus grande volonté de contrôle sur la formation courte.

L'évaluation de programmes

Dans les institutions où les cours de certificat sont puisés dans la banque du bacc. et dipensés par le personnel de l'enseignement

régulier, les règles et processus d'évaluation de programme jouent leur rôle en formation courte aussi bien qu'ailleurs. Il s'agit là d'une amélioration quant à la gestion de la qualité des programmes.

Les conditions d'admission

Dans certaines institutions, les conditions d'admission à la formation courte sont les mêmes que pour s'inscrire au baccalauréat. En perfectionnement professionnel, on a vu des conditions d'admission très pointues exigeant non seulement les préalables de base mais aussi un profil académique très précis en plus d'une expérience de quelques années dans le domaine d'études. Cette façon sélective d'admettre des candidats en formation courte a certainement le mérite de bien circonscrire la clientèle-cible à laquelle est destiné le programme et de ne pas occasionner de méprise quant à ses objectifs.

Le recrutement professoral

Hormis les cas où la formation courte est dispensée dans le même cadre que le baccalauréat, le recrutement des prestateurs de cours aux certificats se fait maintenant, de plus en plus, selon des critères de sélection reconnus.

Dans certaines institutions, l'horaire du soir a été intégré à la charge normale du professeur: les étudiants de certificats ont donc davantage l'occasion de travailler avec des professeurs réguliers.

Bref, ce mouvement de rapprochement avec l'enseignement régulier est de bon augure et le Comité recommandera de l'accentuer.

3.2.2 Orientations du comité

Les mesures proposées au point suivant poursuivent plusieurs objec-

tifs. Le Comité désire souligner ici ces orientations afin de clarifier la portée de ses recommandations.

A) Incitation au grade

Le Comité croit en effet pertinent que ses recommandations visent l'incitation à l'obtention de grades. L'obtention d'une attestation ne sera donc pas vue comme un but en soi mais plutôt comme une étape vers l'obtention d'un grade. Il s'agit ici de provoquer l'avènement d'un changement de mentalité qu'un changement de système pourra contribuer à stimuler.

Pour le bachelier notamment, l'inscription aux études graduées reste la cible visée par la scolarisation plutôt que la multiplication des formations courtes de 1er cycle. L'augmentation du taux de graduation reste une assurance de "relève" au 2e cycle.

B) Garantie de qualité des enseignements de premier cycle

Le Comité pense que les activités de formation courte doivent être réellement prises en charge par les facultés, toutes les fois que c'est possible, et que l'enseignement qui y est dispensé doit satisfaire aux mêmes exigences de qualité que la formation régulière. Qui plus est, les mêmes standards de qualité doivent être empruntés non seulement au niveau des prestations mais aussi à celui de l'évaluation des programmes et des étudiants, de l'encadrement et des services. Pour atteindre un niveau égal de valeur attaché au grade et aux étapes qui y conduisent, le Comité est d'avis que la formation courte doit être traitée selon les mêmes paramètres que l'enseignement régulier. Pour produire des diplômés dont les compétences se comparent, il faut insérer les clientèles de formation courte dans le même cadre que celui des étudiants réguliers.

C) Démarginalisation des adultes et notamment des femmes

L'abondance de la clientèle adulte au premier cycle et les besoins spécifiques qu'elle manifeste a entrainé les universités vers la fabrication de programmes "faits pour les adultes". Or, un système parallèle ne contribue certes pas à favoriser l'insertion des adultes en milieu universitaire; au contraire (et sans l'avoir voulu ainsi de façon préméditée), il les marginalise tout en ne leur donnant pas les services adéquats. Et comme une très grande proportion de cette clientèle est composée de femmes...

Si la réussite de l'insertion requiert des cours préparatoires d'initiation au travail intellectuel, de méthodologie ou de mise à jour, le Comité croit que leur prestation en vaut la peine: elle permettrait une insertion qui ne serait due ni à l'atténuation des exigences académiques ni à l'altération des conditions d'admission et donnerait au candidat de retour aux études après de longues années des chances égales de réussite. Un système de reconnaissance des acquis contribuerait aussi à assurer plus d'équité à l'admission des étudiants adultes.

D. Réinsertion des jeunes aux études régulières

L'abondance des jeunes en âge de poursuivre des études régulières et qui fréquentent les certificats souligne un malaise: leur difficile intégration au milieu universitaire. Le Comité croit qu'en déspécialisant le premier cycle en l'orientant davantage vers de la formation de base, qu'en assouplissant les horaires et les cheminements, qu'en allouant un encadrement plus adéquat, les jeunes adultes pourraient mieux s'insérer aux études universitaires.

E. Assouplissement général du 1er cycle et déspécialisation

Le Comité est d'avis que la déspécialisation du permier cycle s'impose et que l'instauration de cheminements plus variés et plus adaptés à des clientèles adultes ne compromet en rien une mise en

séquence graduelle et cohérente des apprentissages. Cette position remet en cause l'abondance démesurée des cours obl.[illegible]toires, dans une même discipline, de certains programmes et la rigidité des cheminements des baccalauréats spécialisés. L'adoption de moyens permettant des cheminements diversifiés est la seule voie pouvant intégrer des clientèles de tous âges et dans des régimes d'étude différents. Le Comité est aussi d'avis que cette question mérite l'attention du Conseil des universités qui pourrait clarifier davantage les orientations futures du premier cycle.

F. Réponse à des besoins plus ponctuels et informels de formation

Le Comité croit que les universités doivent continuer de répondre aux besoins d'une clientèle d'adultes qui ne désire pas postuler un grade mais qui toutefois exprime le désir de fréquenter l'université pour toutes sortes de motifs, que seule l'université peut satisfaire.

L'Extension de l'enseignement peut et doit répondre à ces demandes par une panoplie de services d'enseignements plus informels - avec "l'ouverture" aux adultes qui la caractérise déjà - qui ne peuvent se situer à l'enseignement régulier.

G. Meilleur équilibre du financement universitaire

Il semble plus opportun et plus sensé de privilégier le renforcement du financement des programmes de grade plutôt que la croissance de programmes visant des clientèles déjà scolarisées et dont le 1er cycle a été financé déjà, ou visant le perfectionnement de clientèles qui tirent de ces attestations des avantages salariaux et/ou professionnels, ou bien, visant le recyclage professionnel qui relève soit du cégep, soit de l'Extension de l'enseignement.

Le Comité pense qu'un meilleur équilibre du financement universitaire doit être pris en considération tout en envisageant un réaménagement du financement des activités de l'Extension de l'enseigne-

ment. Cette opération aurait pour effet de départager avec plus de netteté les objectifs de développement des institutions et du ministère.

3.3 Recommandations

Recommandation 1

Le Comité recommande:

de parfaire l'intégration des certificats aux programmes de grade dans tous les cas où c'est possible.

Cette proposition d'intégration signifie que:
- toutes les activités créditées de premier cycle sont conçues dans un ensemble cohérent menant à un grade;
- tout grade est un grade régulier;
- tous les crédits qui sont attachés à ces activités sont comptabilisables automatiquement pour l'obtention du grade postulé.

Les moyens susceptibles de concourir à l'application de cette recommandation consistent, entre autres, à :
- définir des cheminements de grade appropriés dans les programmes existants ou dans de nouveaux programmes, si nécessaire;
- si l'étudiant ne veut s'en tenir qu'à la fréquentation d'une seule unité de programme, marquer les différentes étapes du grade par une attestation, valide pour la continuation des études, surtout si cette sanction est utile à l'étudiant;
- abolir le baccalauréat par cumul de certificats, puisque le bacc. peut se faire par étapes dorénavant;
- identifier et dispenser s'il y a lieu les préalables nécessaires à l'admission aux programmes de grade - sous forme de cours préparatoires, cours compensateurs, etc.;
- assurer un encadrement adéquat et des services d'orientation aux adultes qui postulent un grade;
- soumettre ces cheminements aux organismes ordinaires d'évaluation de programmes.

Si le baccalauréat "intégrateur" correspondant à certains programmes de formation courte n'existe pas à l'institution, diverses solutions sont possibles comme l'intégration de l'activité à un baccalauréat de discipline connexe, ou la mise sur pied d'un nouveau baccalauréat, si les conditions de pertinence et de masse critique le justifient; ou bien, l'activité est intégrée dans un baccalauréat général dont l'existence est toujours justifiée; dans le cas d'activités spécialisées et post-1er cycle, notamment, l'activité est déportée aux programmes de grade de maîtrise, si cela est pertinent; etc.

L'intégration des programmes courts à l'enseignement gradué suppose donc l'élargissement ou la diversification des cheminements à l'intérieur du premier cycle et, par conséquent, une refonte assez importante des programmes, surtout en termes de découpage par tranches d'acquisition. Elle suppose aussi un assouplissement des horaires et des services pédagogiques contigus aux horaires de cours en plus de services d'orientation et d'aide pédagogique.

Recommandation 2

Renforcer ou créer un service de l'Extension de l'enseignement dans chacune des universités; repenser le financement de ce service par voie de négociation entre le MEQ et les universités.

L'Extension de l'enseignement contient généralement des activités non créditées et autofinancées; cependant, le Comité croit que pour garantir l'accessibilité, le financement de certaines activités doit être repensé. Dans la perspective des rôles multiples et d'inégale portée que ces services sont ou seront appelés à jouer, le Comité croit que l'Extension ne peut s'autofinancer entièrement. Il propose que le départage entre activités financées ou non se fasse par la voie d'une entente négociée entre les universités et le ministère. Les activités resteraient toutefois soit non créditées, soit avec des crédits spéciaux. Les universités doivent en fait utiliser d'autres mécanismes de reconnaissance des apprentissages comme les CEU (Continuing Education Units) qui s'avèrent très utiles dans certains perfectionnements professionnels requis par la profession.

La structure ici proposée de l'Extension est identique à celle qui est déjà en usage dans plusieurs institutions et devra absorber les certificats non intégrables à l'enseignement régulier. Elle peut contenir aussi, à titre d'exemple:

- le perfectionnement professionnel post-1er cycle;
- les programmes commandités par des organismes ou des associations professionnelles;
- les cours de recyclage ou d'appoint pour des clientèles professionnelles captives (les agriculteurs, par ex.);
- les activités de suppléance aux facultés en ce qui a trait aux cours préparatoires ou compensateurs;
- les micro-programmes;
- les activités de préparation aux examens des associations professionnelles;
- les cours de culture personnelle;
- l'éducation populaire.

L'embauche du personnel qualifié de l'Extension - praticiens et professionnels dans certains cas, professeurs dans d'autres - relève des compétences qui auront été assignées par l'établissement pour ce faire. Toutefois, le Comité croit que l'effort qui sera exigé du personnel régulier pour réaliser l'intégration des clientèles de formation courte et l'encadrer sera tel qu'il serait sensé et juste socialement de recourir à d'autres possibilités pour combler les postes de l'Extension, quitte à en établir la sélection sur des critères de compétence reconnus.

Recommandation 3

Évacuer des programmes universitaires les champs de recyclage et de perfectionnement susceptibles d'être couverts par le cégep, notamment dans le cadre du DPEC. (43)

Le Comité désire établir un principe selon lequel le recyclage dans un champ donné se réalise au même niveau d'étude que celui de l'ap-

(43) Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial.

prentissage. La notion de perfectionnement professionnel reste souvent fort ambiguë et recouvre fréquemment une forme de recyclage dans le champ d'origine. Or, le Comité a constaté une certaine duplication entre le cégep et l'université. Dans cette perspective, le Comité recommande fortement aux universités de définir, dans les champs particulièrement vulnérables à l'empiètement, des objectifs de niveau d'acquisition de connaissances et d'évacuer du premier cycle les activités qui ne relèvent pas de la spécificité universitaire.

Doivent conséquemment relever du cégep tout recyclage dans les domaines techniques du cégep professionnel, l'initiation, pour le diplômé de cégep, dans une nouvelle voie déjà offerte par le cégep, l'initiation aux langues secondes ou étrangères et enfin, le perfectionnement que ce dernier est en mesure d'offrir dans la discipline d'acquisition.

L'objectif de cette recommandation ne vise en rien à restreindre l'admission des cégépiens à l'université, du moins pour ceux qui désirent s'engager dans des études menant à un grade. Mais il cherche, au contraire, à redonner à chaque niveau d'étude le rôle qui lui appartient et à valoriser, par le fait même, la spécificité de chaque institution.

Recommandation 4

Si le Conseil le juge à propos lors de la consultation qu'il effectuera sur le présent rapport auprès des universités, établir avec ces dernières un échéancier d'application des recommandations.

Le Comité ne croit pas opportun de proposer dès maintenant un échéancier de réalisation de ses recommandations, compte tenu du fait que toutes les institutions ne sont pas également préparées à les inté-

grer. Ce sont précisément ces dernières qui sont en mesure d'évaluer le temps nécessaire à leur mise en oeuvre. Le Comité souhaite donc, qu'à la faveur d'une consultation éventuelle sur ce rapport, le Conseil juge de la pertinence d'établir un échéancier et les modalités de contrôle qui l'accompagnent. Le Comité croit que, sans échéancier, ses recommandations risquent de rester lettre morte.

Conseil des universités
2700, boul. Laurier
8e étage
Québec

7879-1103

80-1003

EDUQ 87704568

Gouvernement du Québec
Conseil des universités

CU

EDUQ 8770456B

LA FORMATION COURTE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

ANNEXES

Code 2301-0010

Rapport final

du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus.

Conseil des universités
Août 1985

ANNEXE 1

LISTE DES TABLEAUX DE L'ANNEXE 1

Tableau 1A Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en nombre) 1978-79.

Tableau 1B Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1978-79.

Tableau 2A Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en nombre) 1979-80.

Tableau 2B Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1979-80.

Tableau 3A Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en nombre) 1980-81.

Tableau 3B Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1980-81.

Tableau 4A Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en nombre) 1981-82.

Tableau 4B Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1981-82.

Tableau 5A Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en nombre) 1982-83.

Tableau 5B Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentaion et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1982-83.

Tableau 6 Indice d'évolution du nombre total d'inscrits au 1er cycle de 1978-79 à 1982-83 pour chaque province (ou provinces regroupées ou segmentées), par rapport à l'indice canadien.

Tableau 7 1er cycle: répartition de la clientèle respective de chaque province (ou provinces rugroupées) selon le type de fréquentation et le régime d'étude par rapport à la moyenne canadienne (en %) 1978-79.

Tableau 8 1er cycle: répartition de la clientèle respective de chaque province (ou provinces regroupées) selon le type de fréquentation et le régime d'étude par rapport à la moyenne canadienne (en %) 1979-80.

Tableau 9 1er cycle: répartition de la clientèle respective de chaque province (ou provinces regroupées) selon le type de fréquentation et le régime d'étude par rapport à la moyenne canadienne (en %) 1980-81.

Tableau 10 1er cycle: répartition de la clientèle respective de chaque province (ou provinces regroupées) selon le type de fréquentation et le régime d'étude par rapport à la moyenne canadienne (en %) 1981-82.

Tableau 11 1er cycle: répartition de la clientèle respective de chaque province (ou provinces regroupées) selon le type de fréquentation et le régime d'étude par rappot à la moyenne canadienne (en %) 1982-83.

Tableau 12 Pourcentage des inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude pour le Québec, le Canada et le Canada hors-Québec.

Tableau 13 Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1978-79.

Tableau 14 Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1979-80.

Tableau 15 Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1980-81.

Tableau 16 Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1981-82.

Tableau 17 Inscrits au 1er cycle, par type de fréquentation et selon le régime d'étude, pour l'ensemble du Canada (en %) 1982-83.

Tableau 18A Répartition des inscrits au 1er cycle selon le régime d'études pour toutes les universités québécoises de 1978-79 à 1982-83.

Tableau 18B Pourcentage d'inscrits au 1er cycle selon le régime d'études pour toutes les universités québécoises (en %) de 1978-79 à 1982-83.

Tableau 19 Indice d'évolution du nombre total d'inscrits au 1er cycle de 1978-79 à 1982-83 pour toutes les universités québécoises.

Tableau 20A Évolution de la clientèle du 1er cycle, par secteur disciplinaire, selon le type de fréquentation et le régime d'étude pour l'ensemble des universités du Québec (en nombre) de 1978-79 à 1982-83.

Tableau 20B Évolution de la clientèle du 1er cycle, par secteur disciplinaire, selon le type de fréquentation et le régime d'étude pour l'ensemble des universités du Québec (en %) de 1978-79 à 1982-83.

Tableau 21 Évolution de la clientèle du 1er cycle d'après la place occupée par chacun des types de fréquentation (en%) à l'intérieur de chaque secteur disciplinaire pour l'ensemble des universités du Québec de 1978-79 à 1982-83.

Tableau 22 Programmes de certificats et diplômes: nombre d'individus par secteur disciplinaire (Automne 83).

Tableau 23A Programmes actifs pour toutes les universités (Automne 83).

Tableau 23B Inscrits aux programmes actifs pour toutes les universités (Automne 83).

Tableau 23C Clientèle moyenne des programmes des universités (automne 83) (clientèles/nombre programmes).

Tableau 24 Inscriptions au 1er cycle, selon le type de fréquentation et le régime d'étude (Automne 83).

Tableau 25A Classification des programmes selon leur contenu pour toutes les universités (Automne 83).

Tableau 25B Classification des inscrits selon le contenu pour toutes les universités (Automne 83).

Tableau 25C Clientèle moyenne des programmes des universités (automne 83) selon le contenu (clientèles/nombre programme).

Tableau 26 Liste des programmes courts créés ou abandonnés depuis 1979-80 à 1984-85 selon les trois universités Laval, U.Q.A.M. et Montréal.

Tableau 27 Répartition des inscrits aux certificats et diplômes dans le réseau québécois, selon le sexe (Automne 83).

Tableau 28 Répartition (en %) de la clientèle aux certificats et diplômes pour l'ensemble du réseau québécois par sexe et par secteur disciplinaire (Automne 83).

Tableau 29 Inscriptions aux certificats et diplômes par groupes d'âges, par institution (Automne 83).

Tableau 30 Institutions se partageant au total plus de 50% des inscrits aux certificats et diplômes par groupes d'âges (en %) (Automne 83).

Tableau 31A Classification des programmes selon les clientèles-cibles pour toutes les universités québécoises (Automne 83).

Tableau 31B Classification des inscrits aux programmes selon les clientèles-cibles pour toutes les universités québécoises (Automne 83).

Tableau 31C Clientèle moyenne des programmes des universités (automne 83) selon la clientèle-cible (clientèles/nombre programme).

Tableau 32A Classification des clientèles-cibles réparties par secteur disciplinaire pour toutes les universités (Automne 83).

Tableau 32B Classification des inscrits selon la clientèle-cible et réparties par secteur disciplinaire pour toutes les universités (Automne 83).

Tableau 32C Clientèle moyenne des programmes (automne 83) selon le secteur disciplinaire et la clientèle-cible (clientèles/nombre programme).

Tableau 33A Distribution des certificats et diplômes selon qu'ils préparent ou non à la certification par le MEQ ou à l'accréditation par une corporation (Automne 83).

Tableau 33B Inscrits aux certificats et diplômes selon qu'ils préparent ou non à la certification par le MEQ ou à l'accréditation par une corporation (Automne 83).

Tableau 34 Populations - Nombre et pourcentage respectif des populations des provinces, de 1978 à 1983.

Tableau 35 Nombre d'inscrits au 1er cycle et ratio du nombre d'inscrits au 1er cycle sur le nombre d'habitants de chaque province (en %) de 1978-79 à 1982-83.

Tableau 36 Nombre de diplômés de baccalauréat et 1er cycle professionnel par province.

Tableau 37 Nombre de diplômés de certificats (et diplômes) de 1er cycle par province.

Tableau 38 Nombre total des grades de 1er cycle obtenus (certificats et diplômes inclus) par province.

Tableau 39 Ratio du nombre total des grades de 1er cycle obtenus (certificats et diplômes inclus) sur le nombre d'habitants de chaque province (en %) de 1978 à 1983.

Ratio du nombre de grades de baccalauréat et de 1er cycle professionnel décernés sur le nombre d'habitants de chaque province (en %) de 1978 à 1983.

Ratio du nombre de certificats et diplômes décernés sur le nombre d'habitants de chaque province (en %) de 1978 à 1983.

Tableau 40 Ratio du nombre de certificats et diplômes de 1er cycle obtenus sur le nombre total des grades de 1er cycle décernés (certificats et diplômes inclus) par province (en %) de 1978 à 1983.

Tableau 41 Inscrits au 1er cycle, en 1978-79 et en 1982-83 dans les universités au Canada et dans les provinces.

Tableau 41A Indice d'augmentation de clientèle de 1978-79 à 1982-83 par type de fréquentation et par province.

Tableau 42 Diplômes décernés en 1978 et en 1983 dans les universités du Canada et dans les provinces.

Tableau 42A Indice d'augmentation des diplômes décernés en 1978-79 et en 1982-83 dans les universités canadiennes.

Tableau 43 Programmes de bacc. qui ont fait l'objet d'une demande d'approbation au Conseil des universités depuis 1979.

TABLEAU 1A

1978-79

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET
SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN NOMBRE)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL
ATLANTIQUE	26,499	5,107	31,606	933	347	1,280	2,063	4,587	6,650	29,495	10,041	39,536
QUÉBEC	67 537	27,626	95,163	1,866	24,738	26,604	745	12,978	13,723	70,148	65,342	135,490
- QUÉBEC FRANCO.	(45,912)	(18,019)	(63,931)	(1,633)	(23,109)	(24,742)	(469)	(9,342)	(9,811)	(48,014)	(50,470)	(98,484)
- QUÉBEC ANGLO.	(21,625)	(9,607)	(31,232)	(233)	(1,629)	(1,862)	(276)	(3,636)	(3,912)	(22,134)	(14,872)	(37,006)
ONTARIO	126,062	39,992	166,054	5,542	2,238	7,780	2,908	25,156	28,064	134,152	67,386	201,898
OUEST	77,287	22,078	99,355	1,543	1,217	2,760	2,350	7,928	10,278	81,180	31,223	112,403
SOUS-TOTAL	297,385	94,803	392,188	9,884	28,540	38,424	8,066	50,649	58,715	315,335	173,992	489,327
TOTAL	392,188			38,424			58,715			489,327		

Source: S.I.S.C.U. (Stat.Can.)

TABLEAU 18

1978-79

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL			% DE LA CLIENTÈLE CANADIENNE
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	
ATLANTIQUE	5.4	1.0	6.4	0.2	0.1	0.3	0.4	1.1	1.5	6.0	2.0	8.0	8.0
QUÉBEC	13.8	5.7	19.5	0.4	5.0	5.4	0.1	2.6	2.7	14.3	13.3	27.6	27.7
- QUÉBEC FRANCO.	(9.4)	(3.7)	(13.1)	(0.3)	(4.7)	(5.0)	(0.1)	(1.9)	(2.0)	(9.8)	(10.3)	(20.1)	(20.1)
- QUÉBEC ANGLO.	(4.4)	(2.0)	(6.4)	(0.1)	(0.3)	(0.4)	(0.0)	(0.7)	(0.7)	(4.5)	(3.0)	(7.5)	(7.6)
ONTARIO	25.8	8.2	34.0	1.1	0.5	1.6	0.6	5.1	5.7	27.5	13.8	41.3	41.3
OUEST	15.8	4.5	20.3	0.3	0.2	0.5	0.5	1.6	2.1	16.6	6.4	23.0	23.0
SOUS-TOTAL	60.8	19.4	80.2	2.0	5.8	7.8	1.6	10.4	12.0	64.4	35.6	100	100
TOTAL	80.2			7.8			12.0			100			

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 2A

1979-80

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET
SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN NOMBRE)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL
ATLANTIQUE	28,588	5,027	33,615	1,089	404	1,493	2,201	4,823	7,024	31,878	10,254	42,132
QUÉBEC	72,412	27,806	100,218	2,112	31,849	33,961	920	16,856	17,776	75,444	76,511	151,955
- QUÉBEC FRANCO.	(49,960)	(18,261)	(68,221)	(1,925)	(30,468)	(32,393)	(602)	(12,416)	(13,018)	(52,487)	(61,145)	(113,632)
- QUÉBEC ANGLO.	(22,452)	(9,545)	(31,997)	(187)	(1,381)	(1,568)	(318)	(4,440)	(4,758)	(22,957)	(15,366)	(38,323)
ONTARIO	127,244	40,930	168,174	5,649	3,339	8,988	2,622	27,516	30,138	135,515	71,785	207,300
OUEST	75,652	22,556	98,208	1,481	962	2,443	2,156	8,653	10,809	79,289	32,171	111,460
SOUS-TOTAL	303,896	96,319	400,215	10,331	36,554	46,885	7,899	57,848	65,747	322,126	190,721	512,847
TOTAL	400,215			46,885			65,747			512,847		

Source: S.I.S.C.U. (Stat.Can.)

TABLEAU 28

1979-80

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL			% DE LA CLIENTÈLE CANADIENNE
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	
ATLANTIQUE	5.6	1.0	6.6	0.2	0.1	0.3	0.4	0.9	1.3	6.2	2.0	8.2	8.2
QUÉBEC	14.1	5.4	19.5	0.4	6.2	6.6	0.2	3.3	3.5	14.7	14.9	29.6	29.7
- QUÉBEC FRANCO.	(9.7)	(3.5)	(13.2)	(0.4)	(5.9)	(6.3)	(0.1)	(2.4)	(2.5)	(10.2)	(11.9)	(22.1)	(22.2)
- QUÉBEC ANGLO.	(4.4)	(1.9)	(6.3)	(0.0)	(0.3)	(0.3)	(0.1)	(0.9)	(1.0)	(4.5)	(3.0)	(7.5)	(7.5)
ONTARIO	24.8	8.0	32.8	1.1	0.6	1.7	0.5	5.4	5.9	26.4	14.0	40.4	40.4
OUEST	14.8	4.4	19.2	0.3	0.2	0.5	0.4	1.7	2.1	15.5	6.3	21.8	21.7
SOUS-TOTAL	59.3	18.8	78.1	2.0	7.1	9.1	1.5	11.3	12.8	62.8	37.2	100	
TOTAL	78.1			9.1			12.8			100			100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 3A

1980-81

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN NOMBRE)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL
ATLANTIQUE	31,297	6,210	37,507	1,255	773	2,028	2,336	5,851	8,187	34,888	12,834	47,722
QUÉBEC	73,724	28,377	102,101	2,599	37,236	39,835	1,079	17,601	18,680	77,402	83,214	160,616
- QUÉBEC FRANCO.	(51,377)	(17,746)	(69,123)	(2,444)	(36,036)	(38,480)	(836)	(13,213)	(14,049)	(54,657)	(66,989)	(121,626)
- QUÉBEC ANGLO.	(22,347)	(10,631)	(32,978)	(155)	(1,206)	(1,361)	(243)	(4,388)	(4,631)	(22,745)	(16,225)	(38,970)
ONTARIO	132,274	42,802	175,076	5,227	4,156	9,383	3,193	28,089	31,282	140,694	75,047	215,741
OUEST	76,887	24,761	101,648	1,499	1,130	2,629	2,731	10,309	13,040	81,117	36,200	117,317
SOUS-TOTAL	314,182	102,150	416,332	10,580	43,295	53,875	9,339	61,850	71,189	334,101	207,295	541,396
TOTAL	416,332			53,875			71,189			541,396		

Source: S.I.S.C.U. (Stat.Can.)

TABLEAU 38

1980-81

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL			% DE LA CLIENTÈLE CANADIENNE
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	
ATLANTIQUE	5.8	1.1	6.9	0.2	0.1	0.3	0.4	1.1	1.5	6.4	2.4	8.8	8.8
QUÉBEC	13.6	5.3	18.9	0.5	6.9	7.4	0.2	3.2	3.4	14.3	15.3	29.6	29.6
- QUÉBEC FRANCO.	(9.5)	(3.3)	(12.8)	(0.5)	(6.7)	(7.2)	(0.2)	(2.4)	(2.6)	(10.1)	(12.3)	(22.4)	(22.4)
- QUÉBEC ANGLO.	(4.1)	(2.0)	(6.1)	(0.0)	(0.2)	(0.2)	(0.0)	(0.8)	(0.8)	(4.2)	(3.0)	(7.2)	(7.2)
ONTARIO	24.4	7.9	32.3	1.0	0.8	1.8	0.6	5.2	5.8	26.0	13.9	39.9	39.9
OUEST	14.2	4.6	18.8	0.3	0.2	0.5	0.5	1.9	2.4	15.0	6.7	21.7	21.7
SOUS-TOTAL	58.0	18.9	76.9	2.0	8.0	10.0	1.7	11.4	13.1	61.7	38.3	100	
TOTAL	76.9			10.0			13.1			100			100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 4A

1981-82

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN NOMBRE)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL
ATLANTIQUE	33,635	6,128	39,763	1,280	1,147	2,427	2,840	6,827	9,667	37,755	14,102	51,837
QUÉBEC	75,249	27,540	102,789	2,859	38,346	41,205	1,203	16,756	17,959	79,311	82,642	161,953
- QUÉBEC FRANCO.	(52,209)	(17,551)	(69,760)	(2,701)	(37,301)	(40,002)	(931)	(12,693)	(13,624)	(55,841)	(67,545)	(123,386)
- QUÉBEC ANGLO.	(23,040)	(9,989)	(33,029)	(158)	(1,045)	(1,203)	(272)	(4,063)	(4,335)	(23,470)	(15,097)	(38,567)
ONTARIO	138,826	43,997	182,823	6,242	4,638	10,880	3,467	30,568	34,035	148,535	79,203	227,738
OUEST	82,534	25,767	109,301	1,537	1,183	2,720	3,154	12,212	15,366	87,225	39,162	126,387
SOUS-TOTAL	330,244	103,432	433,676	11,918	45,314	57,232	10,664	66,363	77,027	352,826	215,109	567,935
TOTAL	433,676			57,232			77,027			567,935		

Source: S.I.S.C.U. (Stat.Can.)

TABLEAU 48

1981-82

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL			% DE LA CLIENTÈLE CANADIENNE
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	
ATLANTIQUE	5.9	1.1	7.0	0.2	0.2	0.4	0.5	1.2	1.7	6.6	2.5	9.1	9.1
QUÉBEC	13.2	4.9	18.1	0.5	6.8	7.3	0.2	2.9	3.1	14.0	14.6	28.6	28.6
- QUÉBEC FRANCO.	(9.2)	(3.1)	(12.3)	(0.5)	(6.6)	(7.1)	(0.2)	(2.2)	(2.4)	(9.8)	(11.9)	(21.7)	(21.7)
- QUÉBEC ANGLO.	(4.0)	(1.8)	(5.8)	(0.0)	(0.2)	(0.2)	(0.0)	(0.7)	(0.7)	(4.1)	(2.7)	(6.8)	(6.8)
ONTARIO	24.4	7.7	32.1	1.1	0.8	1.9	0.6	5.4	6.0	26.2	13.9	40.1	40.1
OUEST	14.6	4.5	19.1	0.3	0.2	0.5	0.6	2.2	2.8	15.3	6.9	22.3	22.3
SOUS-TOTAL	58.1	18.2	76.3	2.1	8.0	10.1	1.9	11.7	13.6	62.1	37.9	100	100
TOTAL	76.3			10.1			13.6			100			

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 5A

1982-83

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET
SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN NOMBRE)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL	T.C.	T.P.	TOTAL
ATLANTIQUE	36,671	6,028	42,699	1,577	1,046	2,623	3,338	7,492	10,830	41,586	14,566	56,152
QUÉBEC	77,054	26,564	103,618	3,712	38,474	42,186	1,440	19,870	21,310	82,206	84,908	167,114
- QUÉBEC FRANCO.	(53,417)	(16,588)	(70,005)	(3,476)	(37,681)	(41,157)	(1,204)	(15,690)	(16,894)	(58,097)	(69,959)	(128,056)
- QUÉBEC ANGLO.	(23,637)	(9,976)	(33,613)	(236)	(793)	(1,029)	(236)	(4,180)	(4,416)	(24,109)	(14,949)	(39,058)
ONTARIO	146,208	46,750	192,958	5,920	4,504	10,424	3,695	34,112	37,807	155,823	85,366	241,189
OUEST	89,755	27,571	117,326	1,554	1,191	2,745	3,722	13,146	16,868	95,031	41,908	136,939
SOUS-TOTAL	349,688	106,913	456,601	12,763	45,215	57,978	12,195	74,620	86,815	374,646	226,748	601,394
TOTAL	456,601			57,978			86,815			601,394		

Source: S.I.S.C.U. (Stat.Can.)

TABLEAU 58

1982-83

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL			% DE LA CLIENTÈLE CANADIENNE
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	
ATLANTIQUE	6.0	1.0	7.0	0.3	0.2	0.5	0.6	1.3	1.9	6.9	2.4	9.3	9.3
QUÉBEC	12.8	4.4	17.2	0.6	6.4	7.0	0.2	3.3	3.5	13.7	14.1	27.8	27.8
- QUÉBEC FRANCO.	(8.9)	(2.8)	(11.7)	(0.6)	(6.3)	(6.9)	(0.2)	(2.6)	(2.8)	(9.7)	(11.6)	(21.3)	(21.3)
- QUÉBEC ANGLO.	(3.9)	(1.6)	(5.5)	(0.0)	(0.1)	(0.1)	(0.0)	(0.7)	(0.7)	(4.0)	(2.5)	(6.5)	(6.5)
ONTARIO	24.3	7.8	32.1	1.0	0.7	1.7	0.6	5.7	6.3	25.9	14.2	40.1	40.1
OUEST	14.9	4.6	19.5	0.3	0.2	0.5	0.6	2.2	2.8	15.8	7.0	22.8	22.8
SOUS-TOTAL	58.0	17.8	75.8	2.2	7.5	9.7	2.0	12.5	14.5	62.3	37.7	100	
TOTAL	75.8			9.7			14.5			100			100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 6

INDICE D'ÉVOLUTION DU NOMBRE TOTAL D'INSCRITS AU 1ER CYCLE
DE 1978-79 A 1982-83
POUR CHAQUE PROVINCE (OU PROVINCES REGROUPÉES OU SEGMENTÉES),
PAR RAPPORT A L'INDICE CANADIEN

PROVINCES	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	% TOTAL D'ÉVOLUTION
ATLANTIQUE	100	106	121	131	142	42%
QUÉBEC	100	112	118	119	123	23%
QUÉBEC FRANCOPHONE	100	115	123	125	130	30%
QUÉBEC ANGLOPHONE	100	103	105	104	105	5%
ONTARIO	100	103	107	113	119	19%
OUEST	100	099	104	112	122	22%
CANADA	100	105	111	116	123	23%
CANADA HORS-QUÉBEC	100	102	108	115	123	23%
CANADA HORS-QUÉBEC FRANCOPHONE	100	102	107	114	121	21%

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 7

1978-79

1ER CYCLE: RÉPARTITION DE LA CLIENTÈLE RESPECTIVE DE CHAQUE PROVINCE (OU PROVINCES REGROUPÉES) SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE PAR RAPPORT À LA MOYENNE CANADIENNE (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	67.0	12.9	79.9	2.4	0.9	3.3	5.2	11.6	16.8	74.6	25.4	100
QUÉBEC	49.8	20.4	70.2	1.4	18.3	19.7	0.5	9.6	10.1	51.8	48.2	100
- QUÉBEC FRANCO.	(46.6)	(18.3)	(64.9)	(1.7)	(23.5)	(25.2)	(0.5)	(9.5)	(10.0)	(48.8)	(51.2)	(100)
- QUÉBEC ANGLO.	(58.4)	(26.0)	(84.4)	(0.6)	(4.4)	(5.0)	(0.7)	(9.8)	(10.5)	(59.8)	(40.2)	(100)
ONTARIO	62.4	19.8	82.2	2.7	1.1	3.8	1.4	12.5	13.9	66.6	33.4	100
OUEST	68.8	19.6	88.4	1.4	1.1	2.5	2.1	7.1	9.2	72.2	27.8	100
CANADA	60.8	19.4	80.2	2.0	5.8	7.8	1.6	10.4	12.0	64.4	35.6	100
CANADA HORS-QUÉBEC	65.0	19.0	84.0	2.3	1.1	3.4	2.1	10.6	12.7	69.3	30.7	100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 8

1979-80

1ER CYCLE: RÉPARTITION DE LA CLIENTÈLE RESPECTIVE DE CHAQUE PROVINCE (OU PROVINCES REGROUPÉES) SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE PAR RAPPORT À LA MOYENNE CANADIENNE (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	67.9	11.9	79.8	2.6	1.0	3.6	5.2	11.4	16.6	75.7	24.3	100
QUÉBEC	47.7	18.3	66.0	1.4	21.0	22.4	0.6	11.1	11.7	49.6	50.4	100
- QUÉBEC FRANCO.	(44.0)	(16.1)	(60.1)	(1.7)	(26.8)	(28.5)	(0.5)	(10.9)	(11.4)	(46.2)	(53.8)	(100)
- QUÉBEC ANGLO.	(58.6)	(24.9)	(83.5)	(0.5)	(3.6)	(4.1)	(0.8)	(11.6)	(12.4)	(59.9)	(40.1)	(100)
ONTARIO	61.4	19.7	81.1	2.7	1.6	4.3	1.3	13.3	14.6	65.4	34.6	100
OUEST	67.9	20.2	88.1	1.3	0.9	2.2	1.9	7.8	9.7	71.1	28.9	100
CANADA	59.3	18.8	78.1	2.0	7.1	9.1	1.5	11.3	12.8	62.8	37.2	100
CANADA HORS-QUÉBEC	64.1	19.0	83.1	2.3	1.3	3.6	1.9	11.4	13.3	68.4	31.6	100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 9

1980-81

1ER CYCLE: RÉPARTITION DE LA CLIENTELE RESPECTIVE DE CHAQUE PROVINCE (OU PROVINCES REGROUPÉES) SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE PAR RAPPORT A LA MOYENNE CANADIENNE (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	65.6	13.0	78.6	2.6	1.6	4.2	4.9	12.3	17.2	73.1	26.9	100
QUÉBEC	45.9	17.7	63.6	1.6	23.2	24.8	0.7	11.0	11.6	48.2	51.8	100
- QUÉBEC FRANCO.	(42.2)	(14.6)	(56.8)	(2.0)	(29.6)	(31.6)	(0.7)	(10.9)	(11.6)	(44.9)	(55.1)	(100)
- QUÉBEC ANGLO.	(57.3)	(27.3)	(84.6)	(0.4)	(3.1)	(3.5)	(0.6)	(11.3)	(11.9)	(58.4)	(41.6)	(100)
ONTARIO	61.3	19.8	81.2	2.4	1.9	4.3	1.5	13.0	14.5	65.2	34.8	100
OUEST	65.5	21.1	86.6	1.3	1.0	2.2	2.3	8.8	11.1	69.1	30.9	100
CANADA	58.0	18.9	76.9	2.0	8.0	10.0	1.7	11.4	13.1	61.7	38.3	100
CANADA HORS-QUÉBEC	63.2	19.4	82.5	2.1	1.6	3.7	2.2	11.6	13.8	67.4	32.6	100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 10

1981-82

1ER CYCLE: RÉPARTITION DE LA CLIENTELE RESPECTIVE DE CHAQUE PROVINCE (OU PROVINCES REGROUPÉES) SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE PAR RAPPORT A LA MOYENNE CANADIENNE (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	64.9	11.8	76.7	2.5	2.2	4.7	5.5	13.2	18.6	72.8	27.2	100
QUÉBEC	46.5	17.0	68.3	1.8	23.7	25.4	0.7	10.3	11.1	49.0	51.0	100
- QUÉBEC FRANCO.	(42.3)	(14.2)	(56.5)	(2.2)	(30.2)	(32.4)	(0.8)	(10.3)	(11.0)	(45.3)	(54.7)	(100)
- QUÉBEC ANGLO.	(59.7)	(25.9)	(85.6)	(0.4)	(2.7)	(3.1)	(0.7)	(10.5)	(11.2)	(60.9)	(39.1)	(100)
ONTARIO	61.0	19.3	80.3	2.7	2.0	4.8	1.5	13.4	14.9	65.2	34.8	100
OUEST	65.3	20.4	85.7	1.2	0.9	2.2	2.5	9.7	12.2	69.0	31.0	100
CANADA	58.1	18.2	76.4	2.1	8.0	10.1	1.9	11.7	13.6	62.1	37.9	100
CANADA HORS-QUÉBEC	62.8	18.7	81.5	2.2	1.7	3.9	2.3	12.2	14.5	67.4	32.6	100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 12

1982-83

1ER CYCLE: RÉPARTITION DE LA CLIENTÈLE RESPECTIVE DE CHAQUE PROVINCE (OU PROVINCES REGROUPÉES) SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE PAR RAPPORT A LA MOYENNE CANADIENNE (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	65.3	10.7	76.0	2.8	1.9	4.7	5.9	13.3	19.3	74.1	25.9	100
QUÉBEC	46.1	15.9	62.0	2.2	23.0	25.2	0.9	11.9	12.8	49.2	50.8	100
- QUÉBEC FRANCO.	(41.7)	(13.0)	(54.7)	(2.7)	(29.4)	(32.1)	(0.9)	(12.3)	(13.2)	(45.4)	(54.6)	(100)
- QUÉBEC ANGLO.	(60.5)	(25.5)	(86.1)	(0.6)	(2.0)	(2.6)	(0.6)	(10.7)	(11.3)	(61.7)	(38.3)	(100)
ONTARIO	60.6	19.4	80.0	2.5	1.9	4.3	1.5	14.1	15.7	64.6	35.4	100
OUEST	65.5	20.1	85.7	1.1	0.9	2.0	2.7	9.6	12.3	69.4	30.6	100
CANADA	58.1	17.8	75.9	2.1	7.5	9.6	2.0	12.4	14.4	62.3	37.7	100
CANADA HORS-QUÉBEC	62.8	18.5	81.3	2.1	1.6	3.6	2.5	12.6	15.1	67.3	32.7	100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 12

POURCENTAGE DES INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE POUR LE QUÉBEC, LE CANADA ET LE CANADA HORS-QUÉBEC

PROVINCES	ANNÉES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE			TOTAL		
		T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
QUÉBEC	1978-79	71.0	29.0	100.0	7.1	92.9	100.0	5.4	94.6	100.0	51.8	48.2	100.0
	1979-80	72.3	27.7	100.0	6.2	93.8	100.0	5.2	94.8	100.0	49.6	50.4	100.0
	1980-81	72.2	27.8	100.0	6.5	93.5	100.0	5.8	94.2	100.0	48.2	51.8	100.0
	1981-82	73.2	26.8	100.0	6.9	93.1	100.0	6.7	93.3	100.0	49.0	51.0	100.0
	1982-83	74.4	25.6	100.0	8.7	91.3	100.0	6.8	93.2	100.0	49.2	50.8	100.0
	MOYENNE	72.6	27.4	100.0	7.1	92.9	100.0	6.0	94.0	100.0	49.6	50.4	100.0
CANADA	1978-79	75.8	24.2	100.0	25.6	74.4	100.0	13.7	86.3	100.0	64.4	35.6	100.0
	1979-80	75.9	24.1	100.0	22.0	78.0	100.0	12.0	88.0	100.0	62.8	37.2	100.0
	1980-81	75.5	24.5	100.0	19.6	80.4	100.0	13.1	86.9	100.0	61.7	38.3	100.0
	1981-82	76.1	23.9	100.0	20.8	79.2	100.0	13.8	86.2	100.0	62.1	37.9	100.0
	1982-83	76.5	23.5	100.0	21.8	78.2	100.0	14.0	86.0	100.0	62.3	37.7	100.0
	MOYENNE	76.0	24.0	100.0	22.0	78.0	100.0	13.3	86.7	100.0	62.7	37.3	100.0
CANADA HORS-QUÉBEC	1978-79	77.4	22.6	100.0	67.7	32.3	100.0	16.3	83.7	100.0	69.3	30.7	100.0
	1979-80	77.2	22.8	100.0	63.6	36.4	100.0	14.5	85.5	100.0	68.4	31.6	100.0
	1980-81	76.5	23.5	100.0	56.8	43.2	100.0	15.7	84.3	100.0	67.4	32.6	100.0
	1981-82	77.1	22.9	100.0	56.5	43.5	100.0	16.0	84.0	100.0	67.4	32.6	100.0
	1982-83	77.2	22.8	100.0	55.6	44.4	100.0	16.4	83.6	100.0	67.3	32.7	100.0
	MOYENNE	77.1	22.9	100.0	60.0	40.0	100.0	15.8	84.2	100.0	68.0	32.0	100.0

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 13

1978-79

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	6,8	1,3	8,1	2,4	0,9	3,3	3,5	7,8	11,3
QUÉBEC	17,2	7,0	24,2	4,9	64,4	69,3	1,3	22,1	23,4
- QUÉBEC FRANCO.	(11,7)	(4,6)	(16,3)	(4,3)	(60,1)	(64,4)	(0,8)	(15,9)	(16,7)
- QUÉBEC ANGLO.	(5,5)	(2,4)	(7,9)	(0,6)	(4,3)	(4,9)	(0,5)	(6,2)	(6,7)
ONTARIO	32,1	10,2	42,3	14,4	5,8	20,2	5,0	42,8	47,8
OUEST	19,7	5,6	25,3	4,0	3,2	7,2	4,0	13,5	17,5
SOUS-TOTAL	75,8	24,2	100,0	25,7	74,3	100,0	13,8	86,2	100,0
TOTAL	100,0			100,0			100,0		

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 14

1979-80

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	7,1	1,3	8,4	2,3	0,9	3,2	3,3	7,3	10,6
QUÉBEC	18,1	7,0	25,1	4,5	67,9	72,4	1,4	25,6	27,0
- QUÉBEC FRANCO.	(12,5)	(4,6)	(17,1)	(4,1)	(65,0)	(69,1)	(0,9)	(18,8)	(19,7)
- QUÉBEC ANGLO.	(5,6)	(2,4)	(8,0)	(0,4)	(2,9)	(3,3)	(0,5)	(6,8)	(7,3)
ONTARIO	31,8	10,2	42,0	12,0	7,1	19,1	4,0	41,9	45,9
OUEST	18,9	5,6	24,5	3,2	2,1	5,3	3,3	13,2	16,5
SOUS-TOTAL	75,9	24,1	100,0	22,0	78,0	100,0	12,0	88,0	100,0
TOTAL	100,0			100,0			100,0		

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 15

1980-81

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	7,5	1,5	9,0	2,3	1,4	3,7	3,3	8,2	11,5
QUÉBEC	17,7	6,8	24,5	4,8	69,2	74,0	1,5	24,7	26,2
- QUÉBEC FRANCO.	(12,3)	(4,3)	(16,6)	(4,5)	(66,9)	(71,4)	(1,2)	(18,6)	(19,8)
- QUÉBEC ANGLO.	(5,4)	(2,5)	(7,9)	(0,3)	(2,3)	(2,6)	(0,3)	(6,1)	(6,4)
ONTARIO	31,8	10,3	42,1	9,7	7,7	17,4	4,5	39,5	44,0
OUEST	18,5	5,9	24,4	2,8	2,1	4,9	3,8	14,5	18,3
SOUS-TOTAL	75,5	24,5	100,0	19,6	80,4	100,0	13,1	86,9	100,0
TOTAL	100,0			100,0			100,0		

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 16

1981-82

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	7,8	1,4	9,2	2,2	2,0	4,2	3,7	8,9	12,6
QUÉBEC	17,4	6,4	23,8	5,0	67,0	72,0	1,6	21,8	23,4
- QUÉBEC FRANCO.	(12,0)	(4,0)	(16,0)	(4,7)	(65,2)	(69,9)	(1,2)	(16,5)	(17,7)
- QUÉBEC ANGLO.	(5,4)	(2,4)	(7,8)	(0,3)	(1,8)	(2,1)	(0,4)	(5,3)	(5,7)
ONTARIO	32,0	10,1	42,1	10,9	8,1	19,0	4,5	39,6	44,1
OUEST	19,0	5,9	24,9	2,7	2,1	4,8	4,1	15,8	19,9
SOUS-TOTAL	76,2	23,8	100,0	26,8	79,2	100,0	13,9	86,1	100,0
TOTAL	100,0			100,0			100,0		

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 17

1982-83

INSCRITS AU 1ER CYCLE, PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET SELON LE RÉGIME D'ÉTUDE, POUR L'ENSEMBLE DU CANADA (EN %)

PROVINCES	BACCALAURÉAT			CERTIFICAT			AUTRE		
	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL	T.C. %	T.P. %	TOTAL
ATLANTIQUE	8,0	1,3	9,3	2,7	1,8	4,5	3,8	8,6	12,4
QUÉBEC	16,9	5,8	22,7	6,4	66,3	72,7	1,7	22,9	24,6
- QUÉBEC FRANCO.	(11,7)	(3,6)	(15,3)	(6,0)	(65,0)	(71,0)	(1,4)	(18,1)	(19,5)
- QUÉBEC ANGLO.	(5,2)	(2,2)	(7,4)	(0,4)	(1,3)	(1,7)	(0,3)	(4,8)	(5,1)
ONTARIO	32,1	10,2	42,3	10,2	7,8	18,0	4,3	39,3	43,6
OUEST	19,7	6,0	25,7	2,7	2,1	4,8	4,3	15,1	19,4
SOUS-TOTAL	76,7	23,3	100,0	22,0	78,0	100,0	14,1	85,9	100,0
TOTAL	100,0			100,0			100,0		

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 10A

RÉPARTITION DES INSCRITS AU 1ER CYCLE SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES
DE 1978-79 À 1982-83

UNIVERSITÉS	1978-79				1979-80				1980-81				1981-82				1982-83			
	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL
BISHOP'S	838	22	455	1,315	849	18	501	1,368	830	14	567	1,411	866	17	563	1,446	910	13	572	1,495
McGILL	13,331	934	1,193	15,458	13,687	916	1,430	16,033	13,665	795	1,207	15,667	13,896	692	1,274	15,862	14,215	573	1,428	16,216
MONTRÉAL	15,657	7,828	6,013	29,498	17,794	13,140	7,769	38,703	12,466	13,499	7,032	37,997	17,054	14,266	6,543	37,863	17,273	15,123	7,396	39,792
U. DU Q.	25,296	13,481	1,733	40,510	26,559	16,359	2,588	45,506	27,886	21,989	4,148	53,933	29,463	22,469	4,305	56,237	28,804	22,621	6,389	57,814
LAVAL	17,009	1,632	1,229	19,870	17,490	1,437	1,649	20,576	17,403	1,312	1,948	20,663	16,831	1,374	2,209	20,414	17,117	1,498	2,381	20,996
SHERBROOKE	5,939	1,801	836	8,606	6,378	1,457	1,012	8,847	6,368	1,764	921	9,053	6,412	1,893	567	8,872	6,811	1,915	728	9,454
CONCORDIA	17,063	906	2,264	20,233	17,461	634	2,827	20,922	18,483	552	2,857	21,892	18,267	494	2,498	21,259	18,888	443	2,416	21,347
TOTAL	95,133	26,604	13,723	135,490	100,218	33,961	17,776	151,955	102,101	39,835	18,680	160,616	102,789	41,205	17,959	161,953	103,618	42,186	21,310	167,114

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 18B

POURCENTAGE D'INSCRITS AU 1ER CYCLE SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES (EN %)
DE 1978-79 À 1982-83

UNIVERSITÉS	1978-79				1979-80				1980-81				1981-82				1982-83			
	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF.	AUTRE	TOTAL
BISHOP'S	63.7	1.7	34.6	100.0	62.1	1.3	36.6	100.0	58.8	1.0	40.2	100.0	59.9	1.2	38.9	100.0	60.9	0.9	38.3	100.0
McGILL	86.2	6.0	7.7	100.0	85.4	5.7	8.9	100.0	87.2	5.1	7.7	100.0	87.6	4.4	8.0	100.0	87.7	3.5	8.8	100.0
MONTRÉAL	53.1	26.5	20.4	100.0	46.0	34.0	20.1	100.0	46.0	35.5	18.5	100.0	45.0	37.7	17.3	100.0	43.4	38.0	18.6	100.0
U. DU Q.	62.4	33.3	4.3	100.0	58.4	35.9	5.7	100.0	51.7	40.6	7.7	100.0	52.4	40.0	7.7	100.0	49.8	39.1	11.1	100.0
LAVAL	85.6	8.2	6.2	100.0	85.0	7.0	8.0	100.0	84.2	6.3	9.4	100.0	82.4	6.7	10.8	100.0	81.5	7.1	11.3	100.0
SHERBROOKE	69.0	20.9	9.7	100.0	72.1	16.5	11.4	100.0	70.3	19.5	10.2	100.0	72.3	21.3	6.4	100.0	72.0	20.3	7.7	100.0
CONCORDIA	84.3	4.5	11.2	100.0	83.5	3.0	13.5	100.0	84.4	2.5	13.1	100.0	85.9	2.3	11.8	100.0	86.6	2.1	11.3	100.0
TOTAL	70.2	19.6	10.1	100.0	66.0	22.3	11.7	100.0	63.6	24.8	11.6	100.0	63.5	25.4	11.1	100.0	62.0	25.2	12.8	100.0

Source: S.I.S.C.P.

TABLEAU 19

INDICE D'ÉVOLUTION DU NOMBRE TOTAL D'INSCRITS AU 1ER CYCLE
DE 1978-79 A 1982-83
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

UNIVERSITÉS	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	% TOTAL D'ÉVOLUTION
BISHOP'S	100	104	107	110	114	14%
McGILL	100	104	101	103	105	5%
MONTRÉAL	100	131	129	128	135	35%
U. DU QUÉBEC	100	112	133	139	143	43%
LAVAL	100	104	104	103	106	6%
SHERBROOKE	100	103	105	103	110	10%
CONCORDIA	100	103	108	105	106	6%

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 20A

ÉVOLUTION DE LA CLIENTÈLE DU 1ER CYCLE, PAR SECTEUR DISCIPLINAIRE, SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDES POUR L'ENSEMBLE DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (EN NOMBRE) DE 1978-79 À 1982-83

SECTEUR DISCIPLINAIRE	1978-79				1979-80				1980-81				1981-82				1982-83			
	BACC.	CERTIF. OU DIPL. T.C.	CERTIF. OU DIPL. T.P.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF. OU DIPL. T.C.	CERTIF. OU DIPL. T.P.	AUTRE	TOTAL	CERTIF. OU DIPL. T.C.	CERTIF. OU DIPL. T.P.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF. OU DIPL. T.C.	CERTIF. OU DIPL. T.P.	AUTRE	TOTAL	BACC.	CERTIF. OU DIPL. T.C.	CERTIF. OU DIPL. T.P.	AUTRE	TOTAL
ARTS ET SCIENCES, GÉNÉRAL	6,260	30	267	253	6,550	6,326	0	0	0	6,326	0	0	0	6,770	8,060	0	57	0	8,717	9,024	0	57	1	9,081
EDUCATION	18,239	640	8,098	357	26,334	18,021	504	7,695	397	26,119	496	7,973	453	26,704	16,346	504	7,450	430	25,080	16,515	602	6,509	615	23,721
BEAUX-ARTS ET ARTS APPL.	4,224	57	369	388	4,634	4,264	114	426	130	4,673	119	723	201	5,267	5,405	117	1,080	77	6,680	5,493	106	1,031	94	6,724
ORIENTÉS ET DISC. COMM.	8,350	197	1,885	234	10,494	8,367	252	2,351	418	11,238	255	2,526	458	11,704	8,295	272	2,867	430	11,956	8,436	304	2,860	361	12,287
SC. SOCIALES ET DISC. COMM.	29,717	625	12,305	417	43,064	32,984	820	18,525	39	52,370	1,860	22,673	18	30,697	36,041	1,302	22,901	26	60,270	36,044	1,687	22,681	10	60,426
SC. AGRICOLES ET BIOLOGIQUES	4,206	16	46	57	4,325	4,843	13	63	127	4,846	57	120	91	4,810	4,434	73	120	106	4,733	4,276	77	134	84	4,632
GÉNIE ET SC. APPLIQUÉES	9,769	0	43	7	9,819	10,436	2	162	35	11,035	3	241	57	11,077	10,679	3	642	70	11,334	11,021	6	679	44	12,336
PHARM. ET ÉDUCAT. DE LA SANTÉ	7,230	136	1,316	0	8,630	7,284	94	1,505	0	8,844	80	1,755	0	9,331	7,582	242	1,960	0	9,584	7,511	368	2,301	0	10,021
MATH. ET SC. PHYSIQUES	3,536	63	194	0	3,773	4,178	83	220	0	4,481	80	411	0	5,084	3,216	137	575	0	5,988	4,145	263	1,179	0	7,623
SPÉCIAL. NON APPLI-CABLE ET NON SPÉCIFIÉE	338	143	524	12,290	13,253	165	144	701	16,491	17,372	172	694	17,413	18,302	11	155	791	16,785	17,746	173	187	682	20,101	21,388
SOUS-TOTAL	95,143	1,866	24,730			108,718	2,112	31,040	17,776		2,309	32,234	18,680		102,770	2,859	38,344	17,959		103,346	3,312	38,474	21,310	
TOTAL		26,596		13,723			33,152				34,543					41,203					41,786			
GRAND TOTAL	135,470				131,953				160,616				161,953						167,884					

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 208

ÉVOLUTION DE LA CLIENTÈLE DU 1ER CYCLE, PAR SECTEUR DISCIPLINAIRE,
SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE
POUR L'ENSEMBLE DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (EN %)
DE 1978-79 À 1982-83

SECTEUR DISCIPLINAIRE	1978-79					1979-80					1980-81					1981-82					1982-83				
	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.		AUTRE %	TOTAL %	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.		AUTRE %	TOTAL %	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.		AUTRE %	TOTAL %	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.		AUTRE %	TOTAL %	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.		AUTRE %	TOTAL %
		T.C.-I	T.P.-I				T.C.-I	T.P.-I				T.C.-I	T.P.-I				T.C.-I	T.P.-I				T.C.-I	T.P.-I		
ARTS ET SCIENCES, GÉNÉRAL	5.1	0.0	0.3	0.2	5.6	5.6	0.0	0.0	0.0	5.6	5.5	0.0	0.0	0.0	5.5	5.4	0.0	0.0	0.0	5.4	5.4	0.0	0.0	0.0	5.4
ÉDUCATION	14.3	0.5	5.9	0.2	20.9	12.6	0.4	4.9	0.2	17.8	11.0	0.4	5.0	0.3	16.7	10.2	0.1	4.6	0.3	15.4	8.7	0.4	3.9	0.4	13.4
BEAUX-ARTS ET ARTS APPL.	3.1	0.0	0.2	0.1	3.4	3.1	0.1	0.3	0.0	3.5	3.2	0.1	0.3	0.1	3.9	3.3	0.1	0.7	0.0	4.1	3.3	0.1	0.6	0.1	4.1
HUMANITÉS ET DISC. CONN.	6.2	0.1	1.2	0.2	7.7	5.5	0.2	1.6	0.2	7.5	5.3	0.2	1.6	0.3	7.4	5.1	0.1	1.7	0.3	7.3	5.1	0.3	1.8	0.2	7.4
SC. SOCIALES ET DISC. CONN.	21.9	0.5	9.1	0.3	31.8	21.6	0.5	12.2	0.2	34.3	21.0	0.7	14.0	0.0	36.1	27.3	0.8	14.1	0.0	37.2	26.6	1.0	13.6	0.0	39.2
SC. AGRICOLES ET BIOLOGIQUES	3.2	0.0	0.0	0.1	3.3	3.0	0.0	0.0	0.0	3.0	2.8	0.0	0.1	0.1	3.0	2.7	0.0	0.1	0.1	2.9	2.9	0.0	0.1	0.1	3.0
GÉNIE ET SC. APPLIQUÉES	7.2	0.0	0.0	0.0	7.2	6.9	0.0	0.4	0.0	7.3	6.7	0.0	0.3	0.0	7.0	6.8	0.0	0.4	0.0	7.2	7.1	0.0	0.4	0.0	7.5
PROF. ET OCCUP. DE LA SANTÉ	5.3	0.1	1.0	0.0	6.4	4.8	0.1	1.0	0.0	5.9	4.2	0.0	1.1	0.0	5.3	4.8	0.1	1.2	0.0	5.9	4.3	0.1	1.4	0.0	6.0
MATH. ET SC. PHYSIQUES	2.4	0.0	0.1	0.0	2.8	2.8	0.1	0.1	0.0	3.0	2.9	0.1	0.3	0.0	3.3	3.2	0.1	0.4	0.0	3.7	3.7	0.2	0.7	0.0	4.6
SPÉCIAL. NON APPLI-CABLE ET NON DÉCLARÉE	0.2	0.1	0.4	9.1	9.8	0.3	0.1	0.4	11.0	11.9	0.3	0.1	0.4	10.5	11.3	0.0	0.1	0.5	10.4	11.0	0.1	0.1	0.6	12.0	12.8
SOUS-TOTAL		1.3	18.2				1.5	23.0				1.6	23.3				1.7	23.7				2.2	23.1		
TOTAL	70.1	19.5		10.2		66.0	22.5		11.4		63.7	24.9		11.4		63.3	25.4		11.1		62.1	25.3	12.0	
GRAND TOTAL	100					100					100					100					100			

Source: S.I.S.U.Q.

TABLEAU 21

ÉVOLUTION DE LA CLIENTÈLE DU 1ER CYCLE D'APRÈS LA PLACE OCCUPÉE PAR CHACUN DES TYPES DE FRÉQUENTATION (EN %)
À L'INTÉRIEUR DE CHAQUE SECTEUR DISCIPLINAIRE POUR L'ENSEMBLE
DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC DE 1978-79 À 1982-83

SECTEUR DISCIPLINAIRE	1978-79				1979-80				1980-81				1981-82				1982-83			
	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.%	AUTRE %	TOTAL %	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.%	AUTRE %	TOTAL %	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.%	AUTRE %	TOTAL %	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.%	AUTRE %	TOTAL %	BACC. %	CERTIF. OU DIPL.%	AUTRE %	TOTAL %
ARTS ET SCIENCES, GÉNÉRAL	93.1	4.2	2.7	100	100.0	0.0	0.0	100	100.0	0.0	0.0	100	99.3	0.7	0.0	100	99.4	0.6	0.0	100
ÉDUCATION	68.3	30.6	1.1	100	69.1	29.7	1.2	100	66.0	32.3	1.7	100	66.2	32.0	1.8	100	65.0	32.2	2.8	100
BEAUX-ARTS ET ARTS APPL.	90.9	6.7	2.3	100	87.5	10.0	2.6	100	83.5	13.5	3.1	100	80.8	18.0	1.2	100	81.7	16.9	1.4	100
HUMANITÉS ET DISC. CONN.	79.6	17.9	2.4	100	73.3	23.0	3.7	100	71.7	24.4	3.9	100	69.7	26.7	3.6	100	68.8	28.3	2.9	100
SC. SOCIALES ET DISC. CONN.	69.0	30.0	1.0	100	62.9	37.0	0.1	100	59.7	40.2	0.0	100	59.8	40.2	0.0	100	59.7	40.3	0.0	100
SC. AGRICOLES ET BIOLOGIQUES	96.5	1.4	2.1	100	95.6	1.6	2.8	100	94.4	3.7	1.9	100	93.7	4.1	2.2	100	94.1	4.1	1.8	100
GÉNIE ET SC. APPLIQUÉES	99.5	0.4	0.1	100	94.6	5.1	0.3	100	94.4	5.1	0.5	100	93.9	5.4	0.7	100	94.2	5.4	0.4	100
PROF. ET OCCUP. DE LA SANTÉ	83.5	16.5	0.0	100	82.0	18.0	0.0	100	80.3	19.7	0.0	100	78.3	21.7	0.0	100	75.0	25.0	0.0	100
MATH. ET SC. PHYSIQUES	93.5	6.5	0.0	100	93.2	6.8	0.0	100	90.2	9.8	0.0	100	88.0	12.0	0.0	100	81.1	18.9	0.0	100
SPÉCIAL. NON APPLICABLE ET NON DÉCLARÉE	2.3	5.0	92.6	100	2.1	4.7	93.1	100	0.1	4.7	95.1	100	0.1	5.4	94.6	100	0.8	5.3	93.9	100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 22

Code de lecture

Nombre
%
% rangée
% colonne

PROGRAMMES DE CERTIFICATS ET DIPLOMES:
NOMBRE D'INDIVIDUS PAR SECTEUR DISCIPLINAIRE
(AUTOMNE 83)

	AUTRES	SANTE-MD	SANTE PE RI-MD	SANTE PA RA-MD	PURES	APPLIQUE ES	HUMAINES	EDUCATIO N	ADMINIST RATION	ARTS	LETTRES	ETUD. PL URISECT.	DROIT	TOTAL
LAVAL	442	0	0	127	17	192	695	496	1143	109	87	0	84	2750
	.	0.00	0.00	0.27	0.04	0.26	1.27	0.96	2.41	0.23	0.18	0.00	0.18	5.61
	.	0.00	0.00	4.64	0.62	4.79	21.66	16.53	41.44	3.96	3.15	0.00	3.05	
	.	0.00	0.00	5.16	1.86	1.66	8.95	10.04	6.43	9.68	3.96	0.00	11.66	
MONTREAL	0	426	9	1665	0	191	2648	1650	1036	199	308	83	423	6626
	.	0.90	0.02	3.52	0.00	0.40	5.16	3.49	2.19	0.41	0.65	0.18	1.32	10.22
	.	4.94	0.13	19.10	0.00	2.21	28.29	19.13	12.01	2.26	3.57	0.96	7.22	
	.	99.30	100.00	67.52	0.00	2.67	36.15	36.31	9.63	16.96	14.03	2.23	60.12	
N.E.C.	0	0	0	0	0	432	0	0	4058	0	0	0	0	4070
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.91	0.00	0.00	9.09	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.69	0.00	0.00	91.31	0.00	0.00	0.00	0.00	
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	4.04	0.00	0.00	25.55	0.00	0.00	0.00	0.00	
POLYTECHNIQUE	10	0	0	0	0	506	0	0	0	0	0	0	0	506
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	1.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.07
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	7.10	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
SHERBROOKE	0	0	0	43	1	0	260	333	511	93	85	109	0	1431
	.	0.00	0.00	0.09	0.00	0.00	0.55	0.70	1.08	0.20	0.18	0.22	0.00	3.02
	.	0.00	0.00	3.00	3.07	0.00	10.17	23.27	35.71	6.50	5.94	7.34	0.00	
	.	0.00	0.00	1.74	0.23	0.00	3.65	7.35	2.67	8.09	3.87	2.82	0.00	
U.Q.A.M.	0	0	0	0	401	1606	904	496	8221	350	606	301	0	9929
	.	0.00	0.00	0.00	0.85	3.39	1.99	1.05	11.33	0.74	1.28	0.64	0.00	20.96
	.	0.00	0.00	0.00	4.04	16.18	9.51	5.00	82.80	3.53	6.11	3.03	0.00	
	.	0.00	0.00	0.00	98.93	22.46	13.99	10.92	29.37	30.45	27.60	8.30	0.00	
U.Q.T.R.	0	0	0	133	1	200	871	102	1315	0	267	71	0	2760
	.	0.00	0.00	0.28	0.00	2.61	1.21	0.22	2.78	0.00	0.56	0.15	0.00	5.80
	.	0.00	0.00	4.84	0.04	10.66	20.76	3.71	47.65	0.00	9.72	2.58	0.00	
	.	0.00	0.00	5.39	0.23	4.03	8.46	2.24	7.40	0.00	12.16	1.91	0.00	
U.Q.A.C.	0	0	0	210	0	306	827	196	1009	236	230	71	0	3177
	.	0.00	0.00	0.44	0.00	0.65	1.75	0.41	2.10	0.50	0.50	0.15	0.00	6.70
	.	0.00	0.00	6.62	0.00	9.64	26.06	6.18	34.32	7.44	7.50	2.24	0.00	
	.	0.00	0.00	8.02	0.00	4.26	12.25	4.31	6.13	20.92	10.04	1.91	0.00	
U.Q.A.R.	0	1	0	169	0	143	524	348	1084	0	112	0	0	2347
	.	0.01	0.00	0.36	0.00	0.30	1.11	0.72	2.23	0.00	0.24	0.00	0.00	4.96
	.	0.13	0.00	7.20	0.00	6.09	22.33	14.69	44.99	0.00	4.77	0.00	0.00	
	.	0.70	0.00	6.68	0.00	2.30	7.76	7.40	5.94	0.00	5.10	0.00	0.00	
U.Q.A.M.	0	0	9	72	1	822	286	100	911	50	232	44	0	2490
	.	0.00	0.00	0.15	0.00	1.74	0.54	0.21	1.92	0.11	0.49	0.10	0.00	5.26
	.	0.00	0.00	2.89	0.04	33.01	10.28	4.02	36.59	2.01	9.32	1.65	0.00	
	.	0.00	0.00	2.92	0.23	11.49	3.79	2.20	5.13	4.38	10.36	1.23	0.00	
C.E.U.A.T.	0	0	0	47	7	43	324	50	733	114	239	39	0	1616
	.	0.00	0.00	0.10	0.01	0.13	0.68	0.11	1.58	0.24	0.50	0.08	0.00	3.41
	.	0.00	0.00	2.91	0.43	2.90	20.05	3.09	45.36	7.05	14.79	2.41	0.00	
	.	0.00	0.00	1.91	1.59	0.68	4.00	1.10	4.12	9.91	10.68	1.05	0.00	
E.T.S.	0	0	0	0	0	80	0	0	42	0	0	0	0	122
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	0.00	0.00	0.09	0.00	0.00	0.00	0.00	0.26
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	65.57	0.00	0.00	34.43	0.00	0.00	0.00	0.00	
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	1.12	0.00	0.00	0.24	0.00	0.00	0.00	0.00	
T.E.L.U.Q.	0	0	0	0	0	1536	0	0	93	0	0	3005	0	8634
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	3.36	0.00	0.00	0.20	0.00	0.00	6.18	0.00	11.90
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	45.01	0.00	0.00	1.68	0.00	0.00	93.34	0.00	
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	19.46	0.00	0.00	0.82	0.00	0.00	80.63	0.00	
MCGILL	0	0	0	0	1	0	0	586	18	3	0	0	0	973
	.	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	1.17	0.03	0.01	0.00	0.00	0.00	1.21
	.	0.00	0.00	0.00	0.02	0.00	0.00	96.06	2.09	0.02	0.00	0.00	0.00	
	.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	12.21	0.07	0.26	0.00	0.00	0.00	
CONCORDIA	0	0	0	0	10	44	0	266	74	0	22	6	0	422
	.	0.00	0.00	0.00	0.02	0.09	0.00	0.56	0.16	0.00	0.05	0.01	0.00	0.89
	.	0.00	0.00	0.00	0.27	10.43	0.00	63.03	17.54	0.00	5.21	1.42	0.00	
	.	0.00	0.00	0.00	2.27	0.62	0.00	9.88	0.42	0.00	1.00	0.16	0.00	
TOTAL	.	489	9	2466	441	7151	6769	4846	17774	1150	2196	3727	767	47363
	.	0.91	0.02	5.21	0.93	15.10	14.26	9.68	37.54	2.43	4.64	7.87	1.49	100.00

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 23A

PROGRAMMES ACTIFS POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS
(AUTOMNE 83)

UNIVERSITÉS	PROGRAMMES FACULTAIRES						TOTAL	PROGRAMMES HORS-FACULTÉS						TOTAL	NON-TRAITÉS (4)	GRAND TOTAL	$
	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	PNA (3)		30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	PNA (3)				
LAVAL	47		12	0	6		65	1						1	2	68	16.4
MONTRÉAL	22					1	23	30			6		2	38	1	62	15.0
H.E.C.	9		1				10									10	2.4
POLYTECHNIQUE								7						7		7	1.7
SHERBROOKE	24					3	27									27	6.5
U.Q.A.M.	52					4	56									56	13.5
U.Q.T.R.	22					2	24									24	5.8
U.Q.A.C.	35						35								8	43	10.4
U.Q.A.R.	16					2	18								2	20	4.8
U.Q.A.H.	21					1	22									22	5.3
U.Q.A.T.	14					2	16								1	17	4.1
E.T.S.	4						4									4	1.0
T.E.L.U.Q.	4						4									4	1.0
McGILL	4	5					9	13	1					14	2	25	6.0
CONCORDIA	16	4	1			3	24								1	25	6.0
TOTAL	290	9	14	0	6	18	337	51	1	0	6	0	2	60	17	414	100.0
$	70.0	2.2	3.4	0.0	1.4	4.3	81.4	12.3	0.2	0.0	1.4	0.0	0.5	14.5	4.1	100.0	

Source: R.E.C.U.

RÉFÉRENCES POUR TABLEAUX SUR LES PROGRAMMES ACTIFS

(1) **Courts:**

(ou micro-programmes) comportent un nombre relativement petit de crédits (6 allant jusqu'à 15).

(2) **Crédits variables:**

s'adressent souvent à des clientèles captives et ont des formes et un nombre de crédits irréguliers.

(3) **PNA:** **(pas de nouvelles admissions)**

programmes abandonnés / admissions suspendues.

(4) **Non-traités:**

programmes dont le contenu n'est pas déterminé dans les annuaires des universités.

TABLEAU 23B

INSCRITS AUX PROGRAMMES ACTIFS POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS
(AUTOMNE 83)

UNIVERSITÉS	PROGRAMMES FACULTAIRES						TOTAL	PROGRAMMES HORS-FACULTÉS						TOTAL	NON-TRAITÉS (4)	GRAND TOTAL	$	RATIO
	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	PNA (3)		30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	PNA (3)					
LAVAL	3,224		60	0	710		3,994	91						91	96	4,181	8.5	61.5
MONTRÉAL	2,147					5	2,152	6,071			144		388	6,603	43	8,798	17.9	141.9
H.E.C.	4,616		440				5,056									5,056	10.3	505.6
POLYTECHNIQUE								508						508		508	1.0	72.6
SHERBROOKE	1,467					5	1,472									1,472	3.0	54.5
U.Q.A.M.	9,882					39	9,921									9,921	20.2	177.2
U.Q.T.R.	2,734					3	2,737									2,737	5.6	114.0
U.Q.A.C.	3,114						3,114								59	3,173	6.5	73.8
U.Q.A.R.	2,129					6	2,135								212	2,347	4.8	117.4
U.Q.A.M.	2,415					70	2,485									2,485	5.1	113.0
U.Q.A.T.	1,528					37	1,565								51	1,616	3.3	95.1
E.T.S.	122						122									122	0.2	30.5
T.E.L.U.Q.	5,634						5,634									5,634	11.5	1,408.5
McGILL	27	67					94	413	74					487	19	600	1.2	24.0
CONCORDIA	351	46	31			15	423								1	424	0.9	17.0
TOTAL	39,370	113	531	0	710	100	40,824	7,083	74	0	144	0	388	7,689	481	49,014		
$	80.2	0.2	1.1	0.0	1.4	0.4	83.4	14.4	0.2	0.0	0.3	0.0	0.8	15.7	1.0	100.0	100.0	118.5
RATIO	135.8	12.6	37.9	0.0	118.3	10.0	121.4	149.4	74.0	0.0	24.0	0.0	194.0	128.2	28.3	110.5		

Source: R.E.C.U.

RÉFÉRENCES POUR TABLEAUX SUR LES PROGRAMMES ACTIFS

(1) **Courts:**

(ou micro-programmes) comportent un nombre relativement petit de crédits (6 allant jusqu'à 15).

(2) **Crédits variables:**

s'adressent souvent à des clientèles captives et ont des formes et un nombre de crédits irréguliers.

(3) **PNA:** **(pas de nouvelles admissions)**

programmes abandonnés / admissions suspendues.

(4) **Non-traités:**

programmes dont le contenu n'est pas déterminé dans les annuaires des universités.

TABLEAU 23C

CLIENTÈLE MOYENNE DES PROGRAMMES DES UNIVERSITÉS (AUTOMNE 83)
(CLIENTÈLE/NOMBRE PROGRAMMES)

UNIVERSITÉS	PROGRAMMES FACULTAIRES						TOTAL	PROGRAMMES HORS-FACULTÉS						TOTAL	NON-TRAITÉS (4)	GRAND TOTAL
	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	PNA (3)		30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	PNA (3)			
LAVAL	60.6		5.0		118.3		61.4	91.0						91.0	48.0	61.5
MONTRÉAL	97.6					5.0	93.6	202.4			24.0		194.0	173.8	43.0	141.9
H.E.C.	512.9		440.0				505.6									505.6
POLYTECHNIQUE	72.6						72.6									72.6
SHERBROOKE	61.1					1.7	54.5									54.5
U.Q.A.M.	190.0					9.8	177.2									177.2
U.Q.T.R.	124.3					1.5	97.4									114.0
U.Q.A.C.	89.0						89.0								7.4	73.8
U.Q.A.R.	133.1					3.0	118.6								106.0	117.4
U.Q.A.H.	115.0					70.0	113.0									113.0
U.Q.A.T.	109.1					18.5	97.8								51.0	95.1
E.T.S.	30.5						30.5									30.5
T.E.L.U.Q.	1,408.5						1,408.5									1,408.5
McGILL	6.8	13.4					10.4	31.8	74.0					34.8	9.5	24.0
CONCORDIA	20.7	11.5	31.0			5.0	17.6								1.0	17.0
TOTAL	134.3	12.6	37.9	0	118.3	10.0	120.4	149.4	74.0	0	24.0	0	194.0	135.5	28.3	118.5

Source: R.E.C.U.

RÉFÉRENCES POUR TABLEAUX SUR LES PROGRAMMES ACTIFS

(1) **Courts:**

(ou micro-programmes) comportent un nombre relativement petit de crédits (6 allant jusqu'à 15).

(2) **Crédits variables:**

s'adressent souvent à des clientèles captives et ont des formes et un nombre de crédits irréguliers.

(3) **PNA:** **(pas de nouvelles admissions)**

programmes abandonnés / admissions suspendues.

(4) **Non-traités:**

programmes dont le contenu n'est pas déterminé dans les annuaires des universités.

TABLEAU 2A

INSCRIPTIONS AU 1ER CYCLE, SELON LE TYPE DE FRÉQUENTATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE (AUTOMNE 83)

INSTITUTIONS	BACC. T.C.		BACC. T.P.		CERT. ET DIPL. T.C.		CERT. ET DIPL. T.P.		AUTRES		TOTAL BACC.		TOTAL CERT. ET DIPL.		TOTAL T.C.		TOTAL T.P.		GRAND TOTAL		% RÉGIME
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	
U. Laval	13,822	61.3	2,331	10.4	499	2.0	2,701	11.0	3,602	15.1	17,353	71.8	3,200	13.1	16,605	67.9	7,868	32.1	24,665	100	13.9
U. Montréal	10,485	43.5	1,669	6.0	537	2.2	8,125	33.7	3,532	14.6	11,936	49.5	8,662	35.9	12,486	51.7	11,066	48.3	24,128	100	13.7
U.Q.A.C.	1,522	20.0	908	12.0	67	0.9	4,980	65.7	109	1.4	2,430	32.0	5,036	66.6	1,589	20.9	6,086	79.1	7,381	100	4.3
Polytechnique	2,785	71.5	507	13.2	1	0.0	517	13.4	34	0.9	3,292	85.6	518	13.5	2,786	72.5	1,058	27.5	3,844	100	2.2
U. Sherbrooke	5,085	67.8	837	9.5	53	0.6	1,395	15.8	560	6.3	6,822	77.3	1,448	16.4	4,096	69.0	2,734	31.0	6,830	100	3.9
U. du Q. à Montréal	10,780	38.0	5,359	89.6	1,610	5.8	8,513	30.0	2,094	7.4	16,330	57.6	9,925	35.0	12,495	44.1	15,861	55.9	28,356	100	16.1
U. du Q. à Trois-Rivières	3,616	60.8	1,460	16.5	402	4.5	2,366	26.5	1,039	11.7	5,036	57.3	2,768	31.8	4,122	66.5	4,701	53.5	8,823	100	5.0
U. du Q. à Chicoutimi	1,936	29.1	1,171	17.6	318	4.8	2,855	42.9	388	5.7	3,307	46.7	3,173	47.6	2,277	34.2	4,387	65.8	6,660	100	3.8
U. du Q. à Rimouski	1,188	26.7	891	19.9	197	4.4	2,130	47.9	142	3.2	1,999	44.5	2,347	52.3	1,317	29.3	3,171	70.7	4,488	100	2.5
U. du Q. à Hull	909	19.3	885	19.2	153	3.3	2,337	50.7	326	7.1	1,794	38.9	2,490	54.0	1,059	23.2	3,560	76.8	4,650	100	2.6
U. du Q. à Abitibi-T.	281	11.3	304	12.1	77	3.1	1,539	61.8	293	11.8	582	23.4	1,616	64.9	394	15.8	2,117	85.0	2,491	100	1.4
E.T.S.	619	53.8	390	34.6	6	0.5	116	10.1	12	1.0	1,017	88.4	122	10.6	625	54.3	526	45.7	1,151	100	0.7
T.E.L.U.Q.	-	0.0	-	0.0	1	0.0	5,633	45.9	6,645	54.1	-	0.0	5,634	45.9	1	0.0	12,278	100.0	12,279	100	7.0
SOUS-TOTAL FRANCOPHONE	55,316	40.0	16,897	12.3	3,721	2.7	43,218	31.4	18,850	13.7	71,943	52.2	66,939	36.1	61,861	44.9	75,901	55.1	137,762	100	78.3
U. McGill	12,392	77.4	1,451	8.9	184	1.1	397	2.5	1,624	10.0	14,043	86.3	581	3.6	13,052	80.2	3,210	19.8	16,270	100	9.2
Concordia	9,808	47.2	8,304	40.3	24	0.1	388	1.9	2,172	10.4	18,192	87.5	422	2.0	9,914	47.7	10,872	52.3	20,786	100	11.8
Bishop's	917	50.9	120	7.5	-	0.0	-	0.0	534	33.6	1,057	66.4	-	0.0	520	30.0	652	41.0	1,591	100	0.9
SOUS-TOTAL ANGLOPHONE	23,337	60.4	9,855	25.8	208	0.5	795	2.1	4,330	11.2	33,292	86.1	1,003	2.6	23,905	61.9	14,762	38.1	38,667	100	21.8
TOTAL	78,385	44.6	26,852	15.2	3,929	2.2	44,013	25.0	23,180	13.1	105,237	59.7	67,942	27.2	85,766	48.6	90,663	51.4	176,429	100	100.0
% RÉGIONS			59.6				27.2			13.1		100%				100%					

Source: S.E.C.U.

TABLEAU 25A

CLASSIFICATION DES PROGRAMMES SELON LEUR CONTENU
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS (AUTOMNE 83)

UNIVERSITÉS	MÊME QUE BACC.					HORS-BACC.						NON-TRAITÉS (4)	PNA (3)	TOTAL
	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	BACC. RÉFÉR.			
LAVAL	25		11			23		1		6	(10)	2		88
MONTRÉAL	1					51			6		(31)	1	3	62
H.E.C.						9		1			(10)			10
POLYTECHNIQUE						7					(7)			7
SHERBROOKE	12					12					(4)		5	27
U.Q.A.M.	7					45					(30)		4	56
U.Q.T.R.	9					13					(8)		2	24
U.Q.A.C.	8					27					(10)	8		43
U.Q.A.R.	6					10					(4)	2	2	20
U.Q.A.M.	7					14					(7)		1	22
U.Q.A.T.	3					11					(5)	1	2	17
E.T.S.	3					1					(0)			4
T.E.L.U.Q.						4					(0)			4
McGILL	2	2				15	4				(12)	2		25
CONCORDIA	3	2				13	2	1			(10)	1	3	25
TOTAL	86	4	11	0	0	295	6	3	6	6	(148)	17	20	414
%	20.8	1.0	2.7	0.0	0.0	61.6	1.4	0.7	1.4	1.4	(35.7)	4.1	4.8	100.0

Source: R.E.C.U.

RÉFÉRENCES POUR TABLEAUX SUR LES PROGRAMMES ACTIFS

(1) **Courts:**

(ou micro-programmes) comportent un nombre relativement petit de crédits (6 allant jusqu'à 15).

(2) **Crédits variables:**

s'adressent souvent à des clientèles captives et ont des formes et un nombre de crédits irréguliers.

(3) **PNA:** **(pas de nouvelles admissions)**

programmes abandonnés / admissions suspendues.

(4) **Non-traités:**

programmes dont le contenu n'est pas déterminé dans les annuaires des universités.

TABLEAU 25B

CLASSIFICATION DES INSCRITS AUX PROGRAMMES SELON LE CONTENU
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS (AUTOMNE 83)

UNIVERSITÉS	MÊME QUE BACC.					HORS-BACC.						NON-TRAITÉS	PNA	TOTAL
	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	BACC. RÉFÉR.	(4)	(3)	
LAVAL	2,075		34			1,231		26		719	(635)	96		4,181
MONTRÉAL	619					7,599			144		(3,320)	43	393	8,798
H.E.C.						4,616		440			(5,056)			5,056
POLYTECHNIQUE						508					(508)			508
SHERBROOKE	639					828					(201)		5	1,472
U.Q.A.M.	2,599					7,283					(5,403)		39	9,921
U.Q.T.R.	1,443					1,291					(465)		3	2,737
U.Q.A.C.	1,444					1,670					(990)	59		3,173
U.Q.A.R.	1,546					583					(368)	212	6	2,347
U.Q.A.H.	1,042					1,373					(972)		70	2,485
U.Q.A.T.	796					732					(1130)	51	37	1,616
E.T.S.	110					12					(0)			122
T.E.L.U.Q.						5,634					(0)			5,634
McGILL	24	49				416	92				(387)	19		600
CONCORDIA	108	1				225	45	31			(257)	1	15	424
TOTAL	12,445	50	34	0	0	34,001	137	497	144	719	(18,672)	481	568	49,074
%	25.4	0.1	0.1	0.0	0.0	69.3	0.3	1.0	0.3	1.5	(38.0)	1.0	1.2	100.0
RATIO	144.7	12.5	3.1	0	0	133.3	22.8	165.7	24.0	119.8	(126.2)	28.3	28.4	118.5

Source: R.E.C.U.

RÉFÉRENCES POUR TABLEAUX SUR LES PROGRAMMES ACTIFS

(1) Courts:

(ou micro-programmes) comportent un nombre relativement petit de crédits (6 allant jusqu'à 15).

(2) Crédits variables:

s'adressent souvent à des clientèles captives et ont des formes et un nombre de crédits irréguliers.

(3) PNA: (pas de nouvelles admissions)

programmes abandonnés / admissions suspendues.

(4) Non-traités:

programmes dont le convenu n'est pas déterminé dans les annuaires des universités.

TABLEAU 25C

CLIENTÈLE MOYENNE DES PROGRAMMES DES UNIVERSITÉS (AUTOMNE 83) SELON LE CONTENU
(CLIENTÈLE/NOMBRE PROGRAMMES)

UNIVERSITÉS	MÊME QUE BACC.					HORS-BACC.						NON-TRAITÉS	PNA	TOTAL
	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	30 CRÉDITS	30 A 60 CR.	60 CRÉDITS	COURTS (1)	CRÉDITS VARIA. (2)	BACC. RÉFÉR.	(4)	(3)	
LAVAL	83.0		3.1			53.5		26.0		119.8	(63.5)	48.0		61.5
MONTRÉAL	619.0					149.0			24.0		(107.1)	43.0	131.0	141.9
H.E.C.						512.9		440.0			(505.6)			505.6
POLYTECHNIQUE						72.6					(72.6)			72.6
SHERBROOKE	53.3					69.0					(50.3)		1.7	54.5
U.Q.A.M.	371.3					161.8					(180.1)		9.8	177.2
U.Q.T.R.	160.3					99.3					(58.1)		1.5	114.0
U.Q.A.C.	180.5					61.9					(99.0)	7.4		73.8
U.Q.A.R.	457.7					58.3					(92.0)	106.0	3.0	117.4
U.Q.A.H.	148.9					98.1					(138.9)		70.0	113.0
U.Q.A.T.	265.3					66.5					(26.0)	51.0	18.5	95.1
E.T.S.	36.7					12.0					(0)			30.5
T.E.L.U.Q.						1,408.5					(0)			1,408.5
McGILL	12.0	24.5				27.7	23.0				(32.3)	8.5		24.0
CONCORDIA	35.3	0.5				17.3	22.5	31.0			(23.7)	1.6	5.0	17.0
TOTAL	25.4	12.5	3.1	0	0	133.3	22.8	165.7	24.0	119.8	(126.2)	28.3	28.4	118.5

RÉFÉRENCES POUR TABLEAUX SUR LES PROGRAMMES ACTIFS

(1) **Courts:**

(ou micro-programmes) comportent un nombre relativement petit de crédits (6 allant jusqu'à 15).

(2) **Crédits variables:**

s'adressent souvent à des clientèles captives et ont des formes et un nombre de crédits irréguliers.

(3) **PNA:** **(pas de nouvelles admissions)**

programmes abandonnés / admissions suspendues.

(4) **Non-traités:**

programmes dont le contenu n'est pas déterminé dans les annuaires des universités.

TABLEAU 26

LISTE DES PROGRAMMES COURTS CRÉÉS OU ABANDONNÉS
DEPUIS 1979-80 A 1984-85 SELON LES TROIS UNIVERSITÉS
LAVAL, U.Q.A.M. ET MONTRÉAL

UNIVERSITÉS		1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	TOTAL
UNIVERSITÉ LAVAL	ABANDONNÉS	0	0	0	1	2	1	4
	MODIFIÉS *	0	0	0	0	14	0	14
	CRÉÉS	0	2	1	1	9	6	19
U.Q.A.M.	ABANDONNÉS	2	1	0	4	1	0	8
	MODIFIÉS *	0	0	0	0	1	0	1
	CRÉÉS	0	5	1	2	8	8	24
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL	ABANDONNÉS	3	0	4	0	1	4	12
	MODIFIÉS *	1	0	0	0	4	0	5
	CRÉÉS	1	10	3	3	1	9	41
	MICRO-PROGR.	0	0	0	0	6	8	14
TOTAL		7	18	9	11	47	36	142

* CHANGEMENT APPORTÉ AU TITRE DU PROGRAMME OU A LA FACULTÉ D'APPARTENANCE DU PROGRAMME.

Source: Annuaires des universités

TABLEAU 27

RÉPARTITION DES INSCRITS AUX CERTIFICATS ET DIPLÔMES DANS LE RÉSEAU QUÉBÉCOIS, SELON LE SEXE (AUTOMNE 83)

INSTITUTIONS	FEMMES	%		HOMMES	%		TOTAL	%
U. LAVAL	1,812	3,8		1,388	2,9		3,200	6,7
% RANGÉE		56,6			43,4			100,0
U. MONTRÉAL	6,311	13,2		2,315	4,8		8,626	18,0
% RANGÉE		73,2			26,8			100,0
H.E.C.	2,099	4,4		2,871	6,0		4,970	10,4
% RANGÉE		42,2	*		57,8	*		100,0
POLYTECHNIQUE	39	0,1		479	1,0		518	1,1
% RANGÉE		7,5	*		92,5	*		100,0
U. SHERBROOKE	1,008	2,1		423	0,9		1,431	3,0
% RANGÉE		70,4			29,6			100,0
U. DU Q. A MONTRÉAL	5,325	11,1		4,600	9,6		9,925	20,8
% RANGÉE		53,7			46,3			100,0
U. DU Q. A TROIS-RIVIERES	1,491	3,1		1,257	2,6		2,748	5,8
% RANGÉE		54,3			45,7			100,0
U. DU Q. A CHICOUTIMI	1,824	3,8		1,349	2,8		3,173	6,6
% RANGÉE		57,5			42,5			100,0
U. DU Q. A RIMOUSKI	1,439	3,0		908	1,9		2,347	4,9
% RANGÉE		61,3			38,7			100,0
U. DU Q. A HULL	1,550	3,2		940	2,0		2,490	5,2
% RANGÉE		62,2			37,8			100,0
U. DU Q. A ABITIBI-T.	1,144	2,4		472	1,0		1,616	3,4
% RANGÉE		70,8			29,2			100,0
E.T.S.	7	0,0		115	0,2		122	0,3
% RANGÉE		5,7	*		94,3	*		100,0
TÉLÉ-UNIVERSITÉ	3,136	6,6		2,498	5,2		5,634	11,8
% RANGÉE		55,7			44,3			100,0
U. McGILL	417	0,9		164	0,3		581	1,2
% RANGÉE		71,8			28,2			100,0
CONCORDIA	305	0,6		117	0,2		422	0,9
% RANGÉE		72,3			27,7			100,0
TOTAL	27,907	58,4		19,896	41,6		47,803*	100,0

* Il s'agit ici d'individus et non d'inscriptions, ce qui explique la différence avec le tableau précédent qui indiquait 49 000 inscrits.

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 28

RÉPARTITION (EN %) DE LA CLIENTELE AUX CERTIFICATS ET DIPLOMES POUR L'ENSEMBLE DU RÉSEAU QUÉBÉCOIS PAR SEXE ET PAR SECTEUR DISCIPLINAIRE (AUTOMNE 83)

SECTEURS DISCIPLINAIRES	AUTOMNE 1983			
	CLIENT.	F	H	TOTAL
MD (1)	6.1	87.0	13.0	100
SC. PURES	0.9	74.6	25.4	100
SC. APPLIQUÉES	15.1	36.7	63.3	100
SC. HUMAINES	14.3	74.5	25.5	100
ÉDUCATION	9.6	69.5	30.5	100
ADMINISTRATION	37.5	47.4	52.6	100
ARTS	2.4	77.7	22.3	100
LETTRES	4.6	82.5	17.5	100
ÉTUDES PLURISECT.	7.9	64.0	36.0	100
DROIT	1.5	51.1	48.9	100
TOTAL	100			

(1) MD REGROUPE "SANTÉ MD", "SANTÉ PÉRI-MD" ET "SANTÉ PARA-MD".

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 29

INSCRIPTIONS AUX CERTIFICATS ET DIPLOMES PAR GROUPES D'AGES, PAR INSTITUTION (AUTOMNE 83)

INSTITUTIONS	18		18-19		20-24		25-29		30-34		35-39		40-44		45		50		GRAND TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
U. LAVAL	-	-	13	0.4	570	17.4	863	26.3	703	21.6	605	18.4	309	9.7	336	6.8	-	-	3288	100
	-		10.8		7.1		7.2		7.2		6.0		6.2		5.2		0			
U. MONTREAL	-	-	3	0	1236	14.3	2401	27.3	1748	20.3	1701	20.3	1023	11.8	954	11.0	-	-	8666	100
	-		2.5		15.4		14.6		17.5		20.0		20.4		22.3		0			
U.S.C.	-	-	2	0	828	16.2	1716	34.5	1205	23.2	766	15.4	278	5.5	155	3.7	-	-	4850	100
	-		1.7		10.3		14.8		12.5		8.8		5.5		3.2		-			
POLYTECHNIQUE	-	-	1	0.2	80	15.4	188	36.3	184	35.1	61	11.6	38	7.3	25	4.8	1	0.2	518	100
	-		0.8		1.0		1.8		1.8		0.9		0.8		0.6		4.8			
U. SHERBROOKE	-	-	1	0.1	179	12.5	352	25.3	366	25.7	285	19.8	196	13.6	141	10.3	-	-	1431	100
	-		0.8		2.2		3.3		3.6		3.2		3.3		3.5		-			
U. DU Q. A MONTREAL	-	-	43	0.4	2304	23.2	2660	26.4	1924	19.4	1689	16.1	825	8.3	652	6.2	5	0.1	9905	100
	-		33.3		28.7		25.3		18.7		18.3		18.6		16.0		23.8			
U. DU Q. A TROIS-RIVIERES	-	-	27	1.0	653	23.8	837	30.6	539	19.3	441	16.1	229	8.3	192	7.0	-	-	2746	100
	-		22.5		8.1		8.0		5.2		5.0		4.6		4.6		-			
U. DU Q. A CHICOUTIMI	-	-	9	0.3	562	17.2	738	23.9	623	20.6	507	16.0	348	11.0	385	11.5	-	-	3175	100
	-		7.5		7.0		6.5		6.2		5.8		7.0		9.7		-			
U. DU Q. A RIMOUSKI	-	-	9	0.3	335	15.5	548	25.0	361	25.1	463	20.7	232	10.1	280	8.7	-	-	3267	100
	-		6.7		4.4		4.8		3.6		5.3		4.8		4.8		-			
U. DU Q. A HULL	-	-	3	0.3	610	16.0	637	25.1	537	21.0	446	17.8	264	10.5	186	7.4	-	-	2600	100
	-		5.0		5.2		5.4		5.4		5.3		5.3		4.6		-			
U. DU Q. A ABITIBI-T.	-	-	2	0.1	237	16.2	487	34.9	259	22.2	240	18.4	140	11.9	135	9.8	-	-	1436	100
	-		1.7		3.0		5.4		3.6		3.4		3.9		3.8		-			
E.T.S.	-	-	-	-	22	16.0	10	63.6	30	24.6	15	12.3	1	0.8	2	1.6	-	-	121	100
	-		-		0.3		0.4		0.3		0.2		0		0.1		-			
T.E.L.U.Q.	-	-	1	0.1	458	7.2	857	14.0	1352	22.3	1488	25.0	948	16.9	886	15.7	3	0	7634	100
	-		2.5		5.1		7.1		21.4		16.3		18.3		21.1		9.3			
U. BISHOP	-	-	4	0.7	134	21.3	130	23.2	100	17.6	65	16.6	67	11.5	69	8.6	5	0.9	561	100
	-		3.3		1.5		1.3		1.6		1.3		1.6		1.2		23.8			
CONCORDIA	-	-	-	-	57	13.5	66	30.9	77	18.3	52	19.4	58	13.7	54	22.3	8	1.9	422	100
	-		-		0.7		0.6		0.8		0.9		1.2		2.2		38.1			
TOTAL	0	-	126	0.3	6033	16.8	11722	34.3	9352	26.9	8756	18.3	4923	10.4	4294	8.0	21	0	47803	100
			100		100		100		100		100		100		100		100			

TABLEAU 30

INSTITUTIONS SE PARTAGEANT AU TOTAL PLUS DE
50% DES INSCRITS AUX CERTIFICATS ET DIPLOMES
PAR GROUPES D'AGES (EN %) (AUTOMNE 83)

INSTITUTIONS 6/15	18-19 ANS	20-24 ANS	25-29 ANS	30-34 ANS	35-39 ANS	40-44 ANS	> 44 ANS
LAVAL	10.8	-	-	-	-	-	-
MONTRÉAL	-	15.4	16.4	17.5	20.0	20.4	22.7
H.E.C.	-	10.3	14.6	12.5	-	-	-
U.Q.A.M.	33.3	28.7	22 3	19.2	18.3	16.6	14.6
U.Q.T.R.	22.5	-	-	-	-	-	-
T.E.L.U.Q.	-	-	-	11.4	16.1	19.1	21.1
TOTAL	66.6	54.4	53.3	60.6	54.4	56.1	58.4

M = 59%

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 31A

CLASSIFICATION DES PROGRAMMES SELON LES CLIENTÈLES-CIBLES
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES (AUTOMNE 83)

UNIVERSITÉS	DÉT. DEC /ÉQ.	DÉT. DEC + EXPÉR.	DÉT. DEC PROFESS.	DÉT. DEC PROFIL SPÉC.	DÉT. 1ER CERTIF.	DÉT. 60 CRÉDITS	DÉT. 1ER CYCLE	BREVET ENSEIGNEMENT	M.T. ÉDUCA.	M.T. ADMINIS.	M.T. SANTÉ ET S.S.	M.T. SCIENCES ET GÉNIES	ANGLO.	MIXTES	FSA	TOTAL
LAVAL	40	2	3		3	1	6	2	6		1		2	1	1	68
MONTRÉAL	21	2	3		4	1	12	2	5	1	3		1	4	3	62
H.E.C.	7			2	1							6				10
POLYTECHNIQUE	1														3	7
SHERBROOKE	8				4	1			6		5				4	27
U.Q.A.M.	22	6	7	4	1			1	6	4	1				2	56
U.Q.T.R.	15	1	1						3	1	1			8		24
U.Q.A.C.	23		1		3		1	2	4		1			2	1	43
U.Q.A.R.	6	1	1		2		2		4		1				1	20
U.Q.A.H.	12	1	1		1		2		3		1			1	2	22
U.Q.A.T.	6		2		1		2		2		1					17
E.T.S.			3									1				4
T.E.C.U.Q.	4													2		4
McGILL				2			10		11					1	3	25
CONCORDIA	12						1		8							25
TOTAL	177	13	22	6	20	3	36	7	58	6	15	7	3	19	20	414
%	42.8	3.1	5.3	1.9	4.8	0.7	8.7	1.7	14.0	1.4	3.6	1.7	0.7	4.6	4.8	100.0

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 31B

CLASSIFICATION DES INSCRITS AUX PROGRAMMES SELON LES CLIENTÈLES-CIBLES
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES (AUTOMNE 83)

UNIVERSITÉS	DÉT. DEC /BQ.	DÉT. DEC + EXPÉR.	DÉT. DEC PROFESS.	DÉT. DEC PROFIL SPÉC.	DÉT. 1ER CERTIF.	DÉT. 60 CRÉDITS	DÉT. 1ER CYCLE	BREVET ENSEI-GNEMENT	M.T. ÉDUCA.	M.T. ADMINIS.	M.T. SANTÉ ET S.S.	M.T. SCIENCES ET GÉNIES	ANGLO.	NON-TRAITÉS	FRA	TOTAL
LAVAL	687	127	1292		92	54	267	442	471		221		368	39	91	4181
MONTRÉAL	3537	617	875		75	82	846	29	944	109	857		106	436	285	8798
U.Q.	4130			611	315											5056
U.Q.T.C.	3											505				508
POLYTECHNIQUE									343		255				5	1472
SHERBROOKE	712				133	24									39	9921
U.Q.A.M.	2378	464	2922	1872	135			329	1154	628	0				1	3737
U.Q.T.R.	2317	0	0						284	0	133					3173
U.Q.A.C.	2492		190		129		34	61	136		72			59		2347
U.Q.A.R.	1552	0	169		183		88		139		3			212	1	2485
U.Q.A.H.	1305	80	275		67		61		512		115				70	1616
U.Q.A.T.	937		80		109		20		269		113			51	37	122
E.T.S.			80									42				5634
T.É.C.U.Q.	5634													19		640
McGILL				4			180		397					5	15	424
CONCORDIA	282						11		111							
TOTAL	25966	1288	5883	2487	1238	190	1507	861	4760	737	1769	547	474	821	546	49074
%	52.9	2.6	12.0	5.1	2.5	0.4	3.1	1.8	9.7	1.5	3.6	1.1	1.0	1.7	1.1	100.0
		72.6			5		1.8		15.9							

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 31C

CLIENTÈLE MOYENNE DES PROGRAMMES DES UNIVERSITÉS (AUTOMNE 83) SELON LA CLIENTÈLE-CIBLE
(CLIENTÈLE/NOMBRE PROGRAMMES)

UNIVERSITÉS	DÉT. DEC /BQ.	DÉT. DEC + ESPÉR.	DÉT. DEC PROFESS.	DÉT. DEC PROFIL SPÉC.	DÉT. 1ER CERTIF.	DÉT. 60 CRÉDITS	DÉT. 1ER CYCLE	BREVET ENSEIGNEMENT	M.T. ÉDUCA.	M.T. ADMINIS.	M.T. SANTÉ ET S.S.	M.T. SCIENCES ET GÉNIES	ANGLO.	NON-TRAITÉS	FRA	TOTAL
LAVAL	17.2	63.5	430.7		30.7	84.0	44.5	221.0	78.5		221.0		184.0	39.0	91.0	61.5
MONTRÉAL	168.4	308.5	291.7		18.8	82.0	70.5	14.5	188.8	106.0	285.7		106.0	109.0	95.0	141.9
U.Q.	590.0			305.5	315.0							84.2				505.6
POLYTECHNIQUE	3.0														1.7	72.6
SHERBROOKE	89.0				33.3	24.0			57.2		58.0				9.8	54.5
U.Q.A.M.	108.1	77.3	417.4	468.0	135.0			329.0	192.3	157.0	0.0				1.5	177.2
U.Q.T.R.	154.5	0.0	0.0						96.7		133.0			7.4	1.0	114.0
U.Q.A.C.	108.3		190.0		63.0		36.0	30.5	54.0		72.0			106.0	70.0	73.8
U.Q.A.R.	258.7	0.0	169.0		91.5		44.0		36.8		3.0				18.5	117.4
U.Q.A.H.	108.8	80.0	275.0		67.0		30.5		170.7		115.0			51.0		113.0
U.Q.A.T.	156.2		40.0		108.0		18.0		136.5		113.0					95.1
E.T.S.			26.7									42.0				30.5
T.E.C.U.Q.	1408.5													8.5	5.0	1408.5
McGILL				2.0			18.0		38.1					5.0		24.0
CONCORDIA	23.5						11.0		13.9							17.0
TOTAL	146.7	90.1	267.4	310.9	61.9	63.3	41.9	122.0	82.1	122.8	117.9	78.1	67.7	43.2	27.3	118.5

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 32A

CLASSIFICATION DES CLIENTÈLES-CIBLES RÉPARTIES PAR SECTEUR DISCIPLINAIRE
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS (AUTOMNE 83)

SECTEUR DISCIPLINAIRE	DÉT. DOC /ÉQ.	DÉT. DOC + EXPÉR.	DÉT. DOC PROFESS.	DÉT. DOC PROFIL SPÉC.	DÉT. 1ER CERTIF.	DÉT. 60 CRÉDITS	DÉT. 1ER CYCLE	BREVET ENSEI-GNEMENT	M.T. ÉDUCA.	M.T. ADMINIS.	M.T. SANTÉ ET S.S.	M.T. SCIENCES ET CÉRIES	ANGLO.	NON-TRAITÉS	FRA	TOTAL
ARTS	10								2					1		23
ÉDUCATION	18			2	2	2	20	5	38	1				5	6	99
LETTRES	29	2			2		2		11				2	1	4	53
SCIENCES HUMAINES	50	5	1		1		2	1	1		10		1	3		75
ADMINISTRATION	28	3	6	2	15		2			5				5	4	70
SCIENCES PURES	7	1		3			2	1	2					2	1	19
SCIENCES APPLIQUÉES	12		2	1					4			7				31
SANTÉ (MÉDI.)	1		1													2
SANTÉ (PÉRI.)	1		1								2					4
SANTÉ (PARA.)	1	1	6								3			1	3	15
ÉTUDE PLURISECT.	12	1													2	15
DROIT	0					1	8							1		10
TOTAL	177	13	22	8	20	3	36	7	58	6	15	7	3	19	20	434
%	42.8	3.1	5.3	1.9	4.8	0.7	8.7	1.7	14.0	1.4	3.6	1.7	0.7	4.6	4.8	100.0
RATIO																

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 32B

CLASSIFICATION DES INSCRITS SELON LA CLIENTÈLE-CIBLE ET RÉPARTIS PAR SECTEUR DISCIPLINAIRE
POUR TOUTES LES UNIVERSITÉS (AUTOMNE 83)

SECTEUR DISCIPLINAIRE	DÉT. DOC /ÉQ.	DÉT. DOC + EXPÉR.	DÉT. DOC PROFESS.	DÉT. DOC PROFIL SPÉC.	DÉT. 1ER CERTIF.	DÉT. 60 CRÉDITS	DÉT. 1ER CYCLE	BREVET ENSEI-GNEMENT	M.T. ÉDUCA.	M.T. ADMINIS.	M.T. SANTÉ ET S.S.	M.T. SCIENCES ET GÉNIES	ANGLO.	NON-TRAITÉS	PRA	TOTAL
ARTS	916								197					39		1152
ÉDUCATION	1269			4	174	106	560	520	2363	109				270	19	5482
LETTRES	1187	4			35		77		992				368	5	116	2784
SCIENCES HUMAINES	3687	642	59		1		422	12	27		1369		196	24		7177
ADMINISTRATION	10230	43	3773	1999	1040		50			620				110	19	17280
SCIENCES PURES	28	0		47			20	329	6					0	7	439
SCIENCES APPLIQUÉES	4365		673	437					1173			547				7195
SANTÉ (MÉDI.)	429		0													429
SANTÉ (PÉRI.)	0		9								258					267
SANTÉ (PARA.)	2	599	1369								142			20	301	2433
ÉTUDE PLURISECT.	3645	0													84	3729
DROIT						84	328							365		807
TOTAL	25966	1288	5883	2487	1238	190	1507	861	4760	737	1769	547	474	821	546	49074
%	52.9	2.6	12.0	5.1	2.5	0.4	3.1	1.8	9.7	1.5	3.6	1.1	1.0	1.7	1.1	100.0
RATIO	144.7	99.1	267.4	310.9	61.9	63.3	41.9	123.0	82.1	122.8	117.9	78.1	158.0	42.2	27.3	118.5

Source: S.E.C.E.

TABLEAU 32C

CLIENTÈLE MOYENNE DES PROGRAMMES (AUTOMNE 83)
SELON LE SECTEUR DISCIPLINAIRE ET LA CLIENTÈLE-CIBLE
(CLIENTÈLE/NOMBRE PROGRAMMES)

SECTEUR DISCIPLINAIRE	BÉT. DEC /BQ.	BÉT. DEC + EXPÉR.	BÉT. DEC PROFESS.	BÉT. DEC PROFIL SPÉC.	BÉT. DEC CERTIF.	BÉT. 60 CRÉDITS	BÉT. 1ER CYCLE	BREVET GRADUÉ-GRADUÉE	N.T. ÉDUCA.	N.T. ADMINIS.	N.T. SANTÉ ET S.S.	N.T. SCIENCES ET GÉNIES	ANGLO.	NON-TRAITÉS	FNA	TOTAL
ARTS	50.9								90.5					30.0		54.9
ÉDUCATION	70.5			2.0	87.0	53.0	28.0	104.0	62.2	109.0				55.6	3.2	56.6
LETTRES	40.9	2.0			7.5		38.5		90.2				184.0	5.0	29.0	52.2
SCIENCES HUMAINES	72.7	128.4	59.0		1.0		211.0	12.0	27.0		136.9		126.0	8.0		95.7
ADMINISTRATION	365.6	14.3	628.8	999.5	69.9		25.0			125.6				22.0	4.8	246.9
SCIENCES PURES	4.0	8.0		15.7			10.0	329.0	4.0					0.0	7.0	23.1
SCIENCES APPLIQUÉES	363.8		96.1	437.0					293.3			78.1				232.1
SANTÉ (MÉDI.)	429.0		0.0													429.0
SANTÉ (PÉRI.)	0.0		9.0								129.0					66.8
SANTÉ (PARA.)	2.0	599.0	229.2								47..			20.0	100.3	142.1
ÉTUDE PLURISECT.	303.8	8.0													41.0	258.6
INUIT						84.0	47.3							365.0		80.7
TOTAL	146.7	99.1	262.4	310.0	61.9	63.3	41.9	123.0	82.1	122.8	117.9	78.1	158.0	43.2	27.3	118.5

Source: B.E.C.P.

TABLEAU 33A

DISTRIBUTION DES CERTIFICATS ET DIPLOMES SELON QU'ILS PRÉPARENT OU NON A LA CERTIFICATION PAR LE MEQ OU A L'ACCRÉDITATION PAR UNE CORPORATION (AUTOMNE 83)

SECTEUR DISCIPLINAIRE	CT. PRÉPA. A ACC. OU CERT.	%	CERT. NON-PRÉPA.	%	NBRE TOT. CERT. ET DIPL. ACT.	%
ARTS	1	0.2 4.8 1.1	20	4.8 95.2 6.1	21	5.1 100.0
ÉDUCATION	45	10.9 45.5 51.1	54	13.0 54.5 16.6	99	23.9 100.0
LETTRES	6	1.4 11.3 6.8	47	11.4 88.7 14.4	53	12.8 100.0
SCIENCES HUMAINES	8	1.9 10.7 9.1	67	16.2 89.3 20.6	75	18.1 100.0
ADMINISTRATION	24	5.8 34.3 27.3	46	11.1 65.7 14.1	70	16.9 100.0
SCIENCES PURES	2	0.5 10.5 2.3	17	4.1 89.5 5.2	19	4.6 100.0
SCIENCES APPLIQUÉES	1	0.2 3.2 1.1	30	7.2 96.8 9.2	31	7.5 100.0
SANTÉ (MÉDI.)	0	0.0 0.0 0.0	2	0.5 100.0 0.6	2	0.5 100.0
SANTÉ (PÉRI.)	0	0.0 0.0 0.0	4	1.0 100.0 1.2	4	1.0 100.0
SANTÉ (PARA.)	0	0.0 0.0 0.0	15	3.6 100.0 4.6	15	3.6 100.0
ÉTUDE PLURISECT.	0	0.0 0.0 0.0	15	3.6 100.0 4.6	15	3.6 100.0
DROIT	1	0.2 10.0 1.1	9	2.2 90.0 2.8	10	2.4 100.0
TOTAL	88	21.3	326	78.7	414	100.0

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 33B

INSCRITS AUX CERTIFICATS ET DIPLOMES SELON QU'ILS PRÉPARENT OU NON A LA CERTIFICATION PAR LE MEQ OU A L'ACCRÉDITATION PAR UNE CORPORATION (AUTOMNE 83)

SECTEUR DISCIPLINAIRE	CT. PRÉPA. A ACC. OU CERT.	%	CERT. NON-PRÉPA.	%	NBRE TOT. CERT. ET DIPL. ACT.	%
ARTS	31	0.1 2.7 0.2	1,121	2.3 97.3 3.6	1,152	2.3 100.0
ÉDUCATION	2,113	4.3 39.1 12.0	3,289	6.7 60.9 10.5	5,402	11.0 100.0
LETTRES	813	1.7 29.4 4.6	1,951	4.0 70.6 6.2	2,764	5.6 100.0
SCIENCES HUMAINES	1,155	2.4 17.6 6.6	5,394	11.0 82.4 17.1	6,549	13.3 100.0
ADMINISTRATION	13,008	26.5 72.6 73.8	4,900	10.0 27.4 15.6	17,908	36.5 100.0
SCIENCES PURES	8	0.0 1.8 0.0	431	0.9 98.2 1.4	439	0.9 100.0
SCIENCES APPLIQUÉES	437	0.9 6.1 2.5	6,758	13.8 93.9 21.3	7,195	14.7 100.0
SANTÉ (MÉDI.)	0	0.0 0.0 0.0	429	0.9 100.0 1.4	429	0.9 100.0
SANTÉ (PÉRI.)	0	0.0 0.0 0.0	267	0.5 100.0 0.8	267	0.5 100.0
SANTÉ (PARA.)	0	0.0 0.0 0.0	2,433	5.0 100.0 7.7	2,433	5.0 100.0
ÉTUDE PLURISECT.	0	0.0 0.0 0.0	3,729	7.6 100.0 11.9	3,729	7.6 100.0
DROIT	57	0.1 7.1 0.3	750	1.5 92.9 2.4	807	1.6 100.0
TOTAL	17,622	35.9	31,452	64.1	49,074	100.0

Source: R.E.C.U.

TABLEAU 34

POPULATIONS
NOMBRE ET POURCENTAGE RESPECTIF DES POPULATIONS DES PROVINCES,
DE 1978 A 1983

PROVINCES	1978 000	%	1979 000	%	1980 000	%	1981 000	%	1982 000	%	1983 000	%
ATLANTIQUE	2206.1	9.4	2219.2	9.3	2228.9	9.3	2234.0	9.2	2243.3	9.1	2267.9	9.1
QUÉBEC	6302.4	26.8	6338.9	26.7	6386.1	26.6	6438.2	26.4	6482.4	26.3	6521.6	26.2
ONTARIO	8439.6	35.9	8501.3	35.8	8569.7	35.6	8624.7	35.4	8715.8	35.4	8815.9	35.4
OUEST	6500.9	27.6	6621.5	27.9	6790.9	28.2	6976.0	28.7	7121.7	28.9	7213.8	29.0
CANADA	23451.0	99.7*	23680.9	99.7	23975.6	99.7	24272.9	99.7	24363.2	99.7	24819.2	99.7
CANADA HORS-QUÉBEC	17148.6	72.9	17842.0	75.1	17589.5	73.1	17834.7	73.3	18080.8	73.4	18297.6	73.5

* Excluant le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest.

Source: Statistiques Canada

TABLEAU 35

NOMBRE D'INSCRITS AU 1ER CYCLE ET RATIO DU NOMBRE D'INSCRITS AU 1ER CYCLE
SUR LE NOMBRE D'HABITANTS DE CHAQUE PROVINCE (EN $)
DE 1978-79 A 1982-83

PROVINCES	1978-79		1979-80		1980-81		1981-82		1982-83	
	NOMBRE D'INSCRITS	RATIO $	NOMBRE D'INSCRITS	RATIO $	NOMBRE D'INSCRITS	RATIO $	NOMBRE D'INSCRITS	RATIO $	NOMBRE D'INSCRITS	RATIO $
ATLANTIQUE	39,536	1,79	42,132	1,90	47,722	2,14	51,837	2,32	56,152	2,50
QUÉBEC	135,490	2,15	151,955	2,40	160,616	2,52	161,953	2,52	167,114	2,58
ONTARIO	201,898	2,39	207,380	2,44	215,741	2,52	227,738	2,64	241,189	2,77
OUEST	112,403	1,73	111,460	1,68	117,317	1,73	126,387	1,81	131,950	1,85
CANADA	489,327	2,09	512,847	2,17	541,396	2,26	567,935	2,34	601,394	2,45
CANADA HORS-QUÉBEC	353,837	2,06	360,892	2,08	380,780	2,16	405,982	2,28	434,280	2,40

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 36

NOMBRE DE DIPLOMÉS DE BACCALAURÉAT
ET 1ER CYCLE PROFESSIONNEL
PAR PROVINCE

PROVINCES		1978	1979	1980	1981	1982	1983	% 1983
ATLANTIQUE	H	4,395	4,234	4,121	3,931	3,852	3,588	4.0
	F	4,180	4,424	4,192	3,942	4,115	3,943	4.5
	TOTAL	8,575	8,658	8,313	7,873	7,967	7,531	8.5
QUÉBEC	H	11,380	11,004	11,566	11,213	11,524	11,331	12.8
	F	9,356	9,311	10,161	10,479	11,035	10,849	12.2
	TOTAL	20,736	20,315	21,727	21,692	22,559	22,185	25.0
QUÉBEC FRANCOPHONE	H	(7,946)	(7,632)	(8,246)	(8,210)	(8,177)	(7,858)	8.9
	F	(6,435)	(6,444)	(7,218)	(7,870)	(8,020)	(7,669)	8.6
	TOTAL	(14,381)	(14,076)	(15,464)	(16,140)	(16,197)	(15,527)	(17.5)
QUÉBEC ANGLOPHONE	H	(3,434)	(3,372)	(3,320)	(2,943)	(3,347)	(3,473)	3.9
	F	(2,921)	(2,867)	(2,943)	(2,609)	(3,015)	(3,180)	3.6
	TOTAL	(6,355)	(6,239)	(6,263)	(5,552)	(6,362)	(6,653)	(7.5)
ONTARIO	H	19,577	18,522	17,819	17,510	17,888	18,962	21.4
	F	20,137	19,219	18,414	18,649	19,320	20,468	23.1
	TOTAL	39,714	37,741	36,233	36,159	37,208	39,430	44.5
OUEST	H	10,699	10,593	10,084	9,561	9,513	9,533	10.7
	F	9,625	9,931	10,053	9,641	9,927	10,053	11.4
	TOTAL	20,324	20,524	20,137	19,202	19,440	19,586	22.1
CANADA	H	46,051	44,353	43,590	42,215	42,777	43,414	48.9
	F	43,298	42,885	42,820	42,711	44,397	45,313	51.1
	TOTAL	89,349	87,238	86,410	84,926	87,174	88,727	100.0
CANADA HORS-QUÉBEC	H	34,671	33,349	32,024	31,002	31,253	32,083	36.2
	F	33,942	33,574	32,659	32,232	33,362	34,464	38.8
	TOTAL	68,613	66,923	64,683	63,234	64,615	66,547	75.0

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 37

NOMBRE DE DIPLOMÉS DE CERTIFICATS (ET DIPLOMES)
DE 1ER CYCLE PAR PROVINCE

PROVINCES		1978	1979	1980	1981	1982	1983	% 1983
ATLANTIQUE	H	261	305	310	314	378	416	2.7
	F	316	265	267	266	328	319	2.1
	TOTAL	577	570	575	580	706	735	4.8
QUÉBEC	H	3,363	3,393	3,259	4,009	4,340	4,633	30.4
	F	4,691	5,079	4,720	5,979	6,677	6,566	43.1
	TOTAL	8,054	8,472	7,979	9,988	11,017	11,199	73.5
QUÉBEC FRANCOPHONE	H	(3,063)	(3,141)	(3,082)	(3,838)	(3,893)	(4,106)	26.9
	F	(4,057)	(4,534)	(4,208)	(5,536)	(5,880)	(5,876)	38.6
	TOTAL	(7,120)	(7,675)	(7,290)	(9,374)	(9,773)	(9,982)	65.5
QUÉBEC ANGLOPHONE	H	(300)	(232)	(177)	(171)	(447)	(527)	3.5
	F	(634)	(545)	(512)	(443)	(797)	(690)	4.5
	TOTAL	(934)	(797)	(689)	(614)	(1,244)	(1,217)	8.0
ONTARIO	H	1,267	1,052	1,020	1,257	1,093	1,207	7.9
	F	847	775	877	1,111	1,115	1,143	7.5
	TOTAL	2,114	1,827	1,897	2,368	2,208	2,350	15.4
OUEST	H	815	580	499	338	376	374	2.4
	F	816	890	735	606	614	588	3.9
	TOTAL	1,631	1,470	1,234	944	990	962	6.3
CANADA	H	5,706	5,330	5,088	5,918	6,187	6,630	43.5
	F	6,670	7,009	6,597	7,962	8,734	8,616	56.5
	TOTAL	12,376	12,339	11,685	13,880	14,921	15,246	100.0
CANADA HORS-QUÉBEC	H	2,343	1,937	1,829	1,909	1,847	1,997	13.1
	F	1,979	1,930	1,877	1,983	2,057	2,050	13.4
	TOTAL	4,322	3,867	3,706	3,892	3,904	4,047	26.5

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 38

NOMBRE TOTAL DES GRADES DE 1ER CYCLE OBTENUS
(CERTIFICATS ET DIPLOMES INCLUS)
PAR PROVINCE

PROVINCES		1978	1979	1980	1981	1982	1983	% 1983
ATLANTIQUE	H	4,656	4,539	4,431	4,245	4,230	4,004	3.9
	F	4,496	4,689	4,457	4,208	4,443	4,262	4.1
	TOTAL	9,152	9,228	8,888	8,453	8,673	8,266	8.0
QUÉBEC	H	14,743	14,397	14,825	15,222	15,864	15,964	15.4
	F	14,047	14,390	14,881	16,508	17,712	17,415	16.7
	TOTAL	28,790	28,787	29,706	31,680	33,576	33,379	32.1
QUÉBEC FRANCOPHONE	H	(11,009)	(10,773)	(11,328)	(12,108)	(12,070)	(11,964)	11.5
	F	(10,492)	(10,978)	(11,426)	(13,406)	(13,900)	(13,545)	13.0
	TOTAL	(21,501)	(21,751)	(22,754)	(25,514)	(25,970)	(25,509)	24.5
QUÉBEC ANGLOPHONE	H	(3,734)	(3,624)	(3,497)	(3,114)	(3,794)	(4,000)	3.9
	F	(3,555)	(3,412)	(3,455)	(3,052)	(3,812)	(3,870)	3.7
	TOTAL	(7,289)	(7,036)	(6,952)	(6,166)	(7,606)	(7,870)	7.6
ONTARIO	H	20,844	19,573	18,839	18,767	19,981	20,169	19.4
	F	20,984	19,994	19,291	19,760	20,435	21,611	20.8
	TOTAL	41,828	39,568	38,130	38,527	40,416	41,780	40.2
OUEST	H	11,514	11,173	10,583	9,899	9,889	9,907	9.5
	F	10,441	10,821	10,788	10,247	10,541	10,641	10.2
	TOTAL	21,955	21,994	21,371	20,146	20,430	20,548	19.7
CANADA	H	51,757	49,683	48,678	48,133	48,964	50,044	48.1
	F	49,968	49,894	49,417	50,673	53,131	53,929	51.9
	TOTAL	101,725	99,577	98,095	98,806	103,095	103,973	100.0
CANADA HORS-QUÉBEC	H	37,014	35,286	33,853	32,911	33,100	34,080	32.8
	F	35,921	35,504	34,526	34,215	35,419	36,514	35.1
	TOTAL	72,935	70,790	68,389	67,126	69,519	70,594	67.9

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 39

RATIO DU NOMBRE TOTAL DES GRADES DE 1ER CYCLE OBTENUS
(CERTIFICATS ET DIPLOMES INCLUS)
SUR LE NOMBRE D'HABITANTS DE CHAQUE PROVINCE (EN %)
DE 1978 A 1983

GRADES/
POPULATION

PROVINCES	1978	1979	1980	1981	1982	1983
ATLANTIQUE	0.41	0.42	0.40	0.38	0.39	0.36
QUÉBEC	0.46	0.45	0.47	0.49	0.52	0.51
ONTARIO	0.50	0.47	0.44	0.45	0.45	0.47
OUEST	0.34	0.33	0.31	0.29	0.29	0.28
CANADA	0.43	0.42	0.41	0.41	0.42	0.42
CANADA HORS-QUÉBEC	0.43	0.41	0.39	0.38	0.38	0.39

RATIO DU NOMBRE DE GRADES DE BACCALAURÉAT
ET DE 1ER CYCLE PROFESSIONNEL DÉCERNÉS
SUR LE NOMBRE D'HABITANTS DE CHAQUE PROVINCE (EN %)
DE 1978 A 1983

GRADES
BACC./
POPULATION

PROVINCES	1978	1979	1980	1981	1982	1983
ATLANTIQUE	0.39	0.39	0.37	0.35	0.36	0.33
QUÉBEC	0.33	0.32	0.34	0.34	0.35	0.34
ONTARIO	0.47	0.44	0.42	0.42	0.43	0.45
OUEST	0.31	0.31	0.30	0.28	0.27	0.27
CANADA	0.38	0.37	0.36	0.35	0.35	0.36
CANADA HORS-QUÉBEC	0.40	0.39	0.37	0.35	0.36	0.36

RATIO DU NOMBRE DE CERTIFICATS ET DIPLOMES DÉCERNÉS
SUR LE NOMBRE D'HABITANTS DE CHAQUE PROVINCE (EN %)
DE 1978 A 1983

GRADES
CERTIFICATS/
POPULATION

PROVINCES	1978	1979	1980	1981	1982	1983
ATLANTIQUE	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03
QUÉBEC	0.13	0.13	0.13	0.16	0.17	0.17
ONTARIO	0.03	0.02	0.02	0.03	0.03	0.03
OUEST	0.03	0.02	0.02	0.01	0.01	0.01
CANADA	0.05	0.05	0.05	0.06	0.06	0.06
CANADA HORS-QUÉBEC	0.03	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 40

RATIO DU NOMBRE DE CERTIFICATS ET DIPLOMES DE 1ER CYCLE OBTENUS
SUR LE NOMBRE TOTAL DES GRADES DE 1ER CYCLE DÉCERNÉS
(CERTIFICATS ET DIPLOMES INCLUS) PAR PROVINCE (EN %)
DE 1978 A 1983

CERTIFICATS + DIPLOMES /
GRADES 1ER CYCLE

PROVINCES	1978	1979	1980	1981	1982	1983
ATLANTIQUE	0.06	0.06	0.06	0.07	0.08	0.09
QUÉBEC	0.28	0.29	0.27	0.32	0.33	0.34
QUÉBEC FRANCOPHONE	0.33	0.35	0.32	0.37	0.38	0.39
QUÉBEC ANGLOPHONE	0.13	0.11	0.10	0.10	0.16	0.15
ONTARIO	0.05	0.05	0.05	0.06	0.06	0.06
OUEST	0.07	0.07	0.06	0.05	0.05	0.05
CANADA	0.12	0.12	0.12	0.14	0.15	0.15
CANADA HORS-QUÉBEC	0.06	0.05	0.05	0.06	0.06	0.06

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 41

INSCRITS AU 1ER CYCLE, EN 1978-79 ET EN 1982-83
DANS LES UNIVERSITÉS AU CANADA ET DANS LES PROVINCES

PROVINCES		BACC.	CERT. SOUS-GR.	AUTRES	TOTAL 1ER CYCLE	%	MAÎTRISES	DOCTORATS	CERT. GRADUÉS	AUTRES	TOTAL 2e ET 3e	%
ATLANTIQUE	1978-79	31,606	1,280	6,650	39,536	8.0	2,895	409	39	539	3,882	5.6
	1982-83	42,699	2,623	10,830	56,152	9.3	3,671	463	23	872	5,029	6.1
QUÉBEC	1978-79	95,163	26,604	13,723	135,490	27.7	14,004	3,220	1,168	2,559	20,951	30.4
	1982-83	103,61.	42,186	21,310	167,114	27.8	18,408	4,126	1,823	3,617	27,974	34.1
QUÉBEC FRANCOPHONE	1978-79	63,931	24,742	9,811	98,484	20.1	9,404	1,972	6,700	1,283	13,329	19.3
	1982-83	70,005	41,157	16,894	128,056	21.3	13,456	2,768	1,140	2,089	19,456	23.7
QUÉBEC ANGLOPHONE	1978-79	31,232	1,862	3,912	37,006	7.6	4,600	1,248	498	1,276	7,622	11.1
	1982-83	33,613	1,029	4,416	39,058	6.5	4,952	1,358	683	1,528	8,518	10.4
ONTARIO	1978-79	166,054	7,780	28,064	201,898	41.3	18,407	6,509	773	4,679	30,368	44.0
	1982-83	192,958	10,424	37,008	241,189	40.1	19,612	6,872	874	4,547	31,905	38.9
OUEST	1978-79	99,355	2,760	10,278	112,403	23.0	8,224	2,568	430	2,558	13,780	20.0
	1982-83	117,326	2,745	16,868	136,939	22.8	10,355	2,800	1,021	2,884	17,060	20.8
CANADA	1978-79	392,188	38,424	58,715	489,327	100.0	43,530	12,706	2,410	10,335	68,981	100.0
	1982-83	456,601	57,978	86,815	601,394	100.0	52,046	14,261	3,741	11,920	81,968	100.0
CANADA HORS-QUÉBEC	1978-79	297,025	11,820	44,992	353,837	72.3	29,526	9,486	1,242	7,776	48,030	69.6
	1982-83	352,983	15,792	65,505	434,280	72.2	33,638	10,135	1,918	8,303	53,994	65.9

Source: S.I.S.C.P.

TABLEAU 41A

INDICE D'AUGMENTATION DE CLIENTÈLE DE 1978-79 À 1982-83
PAR TYPE DE FRÉQUENTATION ET PAR PROVINCE

PROVINCES	BACC.	CERT.	AUTRES	TOTAL 1ER CYCLE	MAÎTRISES	DOCTORATS	CERT.	AUTRES	TOTAL ÉTUDES GRADUÉES
ATLANTIQUE	135	205	163	142	127	113	59	162	130
QUÉBEC	109	159	155	123	131	128	156	141	134
QUÉBEC FRANCOPHONE	109	166	172	130	143	140	17	163	146
QUÉBEC ANGLOPHONE	108	55	113	106	108	109	137	120	112
ONTARIO	116	134	132	119	107	106	113	97	105
OUEST	118	99	164	122	126	109	237	113	124
CANADA	116	151	148	123	120	112	155	115	119
CANADA HORS-QUÉBEC	119	134	146	123	114	107	154	107	112

Source: S.I.S.C.U.

1978-79 = 100

TABLEAU 42

DIPLOMES DÉCERNÉS EN 1978 ET EN 1983 DANS LES UNIVERSITÉS,
DU CANADA ET DANS LES PROVINCES

PROVINCES		BACC.	CERT. SOUS-GR.	TOTAL 1ER CYCLE	%	MAÎTRISES	DOCTORATS	CERT. GRADUÉS	TOTAL GRADUÉ	%
ATLANTIQUE	1978	8,575	577	9,152	9.0	849	68	60	977	6.0
	1983	7,531	735	8,266	8.0	884	65	9	958	5.5
QUÉBEC	1978	20,736	8,054	28,780	28.3	3,123	368	1,130	4,621	28.5
	1983	22,180	11,199	33,379	32.1	3,586	418	994	4,998	28.9
QUÉBEC FRANCOPHONE	1978	14,381	7,120	21,501	21.1	2,040	209	559	2,808	17.3
	1983	15,557	9,982	25,509	24.5	2,389	249	510	3,148	18.2
QUÉBEC ANGLOPHONE	1978	6,355	934	7,289	7.2	1,083	159	571	1,813	11.2
	1983	6,653	1,217	7,870	7.6	1,197	169	484	1,850	10.7
ONTARIO	1978	39,714	2,114	41,828	41.1	6,248	908	339	7,495	46.2
	1983	39,430	2,350	41,780	40.2	6,490	868	260	7,618	44.9
OUEST	1978	20,324	1,631	21,955	21.6	2,417	475	242	3,134	19.3
	1983	19,586	962	20,548	19.8	2,874	470	391	3,735	21.6
CANADA	1978	89,349	12,376	101,725	100.0	12,637	1,819	1,771	16,227	100.0
	1983	88,727	15,246	103,973	100.0	13,834	1,821	1,654	17,309	100.0
CANADA HORS-QUÉBEC	1978	68,613	4,322	72,935	71.7	9,514	1,451	641	11,606	71.5
	1983	66,547	4,047	70,594	67.9	10,248	1,403	660	12,311	71.1

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 42A

INDICE D'AUGMENTATION DES DIPLÔMES DÉCERNÉS EN 1978-79 ET EN 1982-83
DANS LES UNIVERSITÉS CANADIENNES

PROVINCES	BACC.	CERT.	1ER CYCLE	MAI-TRISES	DOC-TORATS	CERT. GRADUÉS	TOTAL ÉTUDES GRADUÉES
ATLANTIQUE	88	127	90	104	96	15	98
QUÉBEC	107	139	116	115	114	88	108
QUÉBEC FRANCOPHONE	108	140	119	117	119	91	112
QUÉBEC ANGLOPHONE	105	130	108	111	106	85	102
ONTARIO	99	116	100	104	96	77	102
OUEST	96	60	94	119	99	162	119
CANADA	99	123	102	110	100	93	107
CANADA HORS-QUÉBEC	97	94	97	108	97	103	106

1978-79 = 100

Source: S.I.S.C.U.

TABLEAU 43

PROGRAMMES DE BACC. QUI ONT FAIT L'OBJET D'UNE DEMANDE D'APPROBATION AU CONSEIL DES UNIVERSITÉS DEPUIS 1979

RECOMMANDATIONS	ANNÉE DE LA DEMANDE						
	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Refuser l'implantation	3	3	3			1	
Fermeture ou fusion du programme							
Surseoir à l'implantation							
Maintenir approbation conditionnelle							
Lever conditions assorties à l'implantation	3						
Autoriser implantation à titre expérimental	1	2					
Autoriser implantation	5				1		
Autoriser implantation avec conditions particulières	3	1		3	2	1	1
Autoriser implantation pour une période donnée	1						
Autoriser l'admission d'une cohorte d'étudiants (maximum 30)		1	2		1		
TOTAL	16	7	5	3	4	2	1

Source: Avis du Conseil des universités

ANNEXE 2

RÉCONCILIATION DES CLASSIFICATIONS DE S.I.S.C.U. ET R.E.C.U. POUR TOUTES LES FAMILLES DISCIPLINAIRES

RÉSUMÉ

S.I.S.C.U.	CLARDER
BEAUX-ARTS ET ARTS APPLIQUES	**ARTS: 08**
. Beaux-arts	. Histoire de l'art
. Musique	. Musique (histoire, instrument interprétation, cat.générale)
. Arts d'exécution	. Arts d'exécution (danse, chant, théâtre, etc.
. Autres arts appliqués	. Artisanat: cat. générale

S.I.S.C.U.	CLARDER
EDUCATION, EDUCATION PHYSIQUE, RECREATION ET LOISIRS	**EDUCATION: 06**
. Formation des maîtres niveaux élémentaire/secondaire	. Formation des maîtres niveaux élémentaire/secondaire
. Enseignement supérieur, formation des maîtres niveau post-secondaire	
. Formation des maîtres pour l'enseignement pré-scolaire	
. Autres domaines de l'enseignement non-didactique	. Autres domaines de l'enseignement non-didactique (psycho-éduc., psycho-scolaire, etc.)
. Education physique	Kinanthropologie et éducation physique
. Kinésiologie, cinétique humaine	
. Kinanthropologie	
. Récréation	. Animation et récréation
	. Cours de conduite et sécurité routière

S.I.S.C.U.	CLARDER
HUMANITÉS ET DISCIPLINES CONNEXES	**LETTRES: 09**
	. Lettres modernes
	. Études littéraires
. Classiques, études classiques, langues et littératures mortes	
. Langue et/ou littérature anglaise	. Anglais: langue et littérature

. Langue et/ou littérature française	. Français: langue et littérature
. Langues et/ou littératures autres	. Autres: langues et/ou littératures
. Bibliothéconomie	
. Sciences documentaires	
. Linguistique	. Linguistique, bilinguisme et multilinguisme
. Traduction et interprétation	. Traduction
S.I.S.C.U. SCIENCES SOCIALES ET DISCIPLINES CONNEXES	CLARDER SCIENCES HUMAINES: 05
. Histoire	. Histoire
. Journalisme	
. Moyens de communication de masse	. Moyens de communication
. Philisophie	. Philosophie
. Études religieuses	. Sciences religieuses
. Études théologiques	. Théologie
. Anthropologie	. Anthropologie
. Archéologie	. Archéologie
. Études canadiennes	. Études québécoises et canadiennes françaises
. Etudes régionales	. Études régionales
. Criminologie	. Criminologie
. Démographie	. Démographie
. Economique	. Economique
. Géographie	. Géographie
. Droit et jurisprudence	. Droit
. Études de l'environnement humain	. Études de l'environnement humain
. Sciences politiques	. Sciences politiques
. Psychologie	. Psychologie
	. Journalisme
	. Publicité

. Secrétariat	
. Service social et bien-être social	. Service social et sciences sociales générales
. Sociologie	. Sociologie
. Études militaires	
. Autres services sociaux	. Autres services sociaux
	. Sexologie
	CLARDER ADMINISTRATION: 07
. Commerce, gestion administration des affaires, études/sciences administratives	. Administration, gestion, comptabilité, finance
. Études d'administration spécialisée	. Études d'administration spécialisée
S.I.S.C.U. GENIE ET SCIENCES APPLIQUÉES	CLARDER SCIENCES APPLIQUÉES: 04
. Architecture	. Actuariat . Architecture . Design
. Architecture paysagiste	. Architecture paysagiste
. Génie aéronautique et génie aérospatial	
. Génie chimique	. Génie chimique
. Génie civil	. Génie civil de la construction et du transport
. Génie des systèmes	
. Génie électrique	. Génie électrique
. Génie industriel	. Génie industriel et administratif
. Génie minier	. Génie minier
. Génie mécanique	. Génie mécanique et mécanistique
. Génie métallurgique	. Génie métallurgique
. Autres génies	. Autres génies
. Sciences en génie	. Sciences en génie
. Génie général	
. Foresterie	. Foresterie et génie forestier
	. Géodésie/arpentage

S.I.S.C.U. SCIENCES AGRICOLES ET BIOLOGIQUES	CLARDER SCIENCES PURES: 03
. Biochimie	. Micro-biologie . Biochimie
. Biologie	. Biologie
. Biophysique	. Biophysique
. Botanique	. Botanique
. Étude de la faune et de la pêcherie	
. Sciences ménagères et connexes	. Sc. alimentation et consommation
. Médecine vétérinaire	
. Sciences vétérinaires	. Sciences vétérinaires
. Médecine vétérinaire spécialisée	
. Zoologie	. Zoologie
S.I.S.C.U. MATHS. ET SCIENCES PHYSIQUES	
. Mathématiques	. Mathématiques
. Géologie et domaines connexes	. Géologie, minéralogie, etc.
. Métallurgie, Science des matériaux	. Métallurgie
. Météorologie	. Météorologie et Science de l'atmosphère
. Océanographie et études de l'eau	. Hydrologie, Science de l'eau, océanographie
. Physique	. Physique . Chimie . Toxicologie
	CLARDER SCIENCES APPLIQUÉES: 04
. Informatique	. Informatique
. Agriculture	. Agriculture . Technologie agricole . Transmission de données biologiques et biomédic . Techno. de l'ingénierie

S.I.S.C.U. PROFESSIONS ET OCCUPATIONS DE LA SANTÉ	CLARDER SCIENCES DE LA SANTÉ: GR. MÉDICAL
. Art dentaire . Spécialités en art dentaire . Médecine . Sciences fondamentales en médecine . Spécialités médicales . Sciences paracliniques . Spécialités chirurgicales . Optométrie . Pharmacie . Epidémiologie et santé publique	. Médecine dentaire . Spécialités en art dentaire . Médecine . Sciences fondamentales en médecine . Spécialités médicales . Sciences paracliniques . Spécialités chirurgicales . Epidémiologie, santé publique et médecine sociale
	CLARDER SCIENCES DE LA SANTÉ: GR. PARAMÉDIC
. Sciences infirmières . Réhabilitation . Sciences et technologie médicales de laboratoire . Autres professions et occupations de la santé	. Nursing, soins infirmiers . Réhabilitation(ergo,physio,ortho,audio.) . Sciences et technologie médicales de laboratoire . Autres professions et occupations de la santé (alim., nutrition,diététique)
	CLARDER SCIENCES DE LA SANTÉ: GR. PÉRIMÉDIC
	. Médecine dentaire . Médecine vétérinaire . Optométrie . Pharmacie
	CLARDER AUTRES: ÉTUDES PLURISECTORIELLES
	. Droit

ANNEXE 3

LISTE DES TABLEAUX DE L'ANNEXE 3

Tableau F-1 Évolution des diplômes de 1977 à 1982.

Tableau F-2 Évolution comparée de la diplômation entre 1977 et 1982.

Tableau F-3 Clientèles étudiantes (EETC) utilisées pour fin de financement des clientèles additionnelles et estimation de leur répartition par type de programmes au 1er cycle (bac., dip. et cert., autres prog.).

Tableau F-4 Répartition du financement net des clientèles additionnelles par université et par année (en milliers de dollars).

Tableau F-5 Imputation du financement net * des clientèles additionnelles selon les types de programme par université de 1979-80 à 1983-84 (en 000$).

Tableau F-6 Effet du financement des clientèleu additionnelles (par mode de prélèvement) sur l'évolution des subventions par étudiant de 1979-80 à 1983-84.

Tableau F-7 Effet du financement des clientèles additionnelles (par mode de prélèvement) sur l'évolution des subventions par étudiant de 1979-80 à 1983-84 (indice 1979-80=100).

TABLEAU F-1

EVOLUTION DES DIPLOMES DE 1977 A 1982

	CERT +DIP	BAC	MAIT	CERT 2E CY.	DOC	TOTAL
1982						
QUE-A	1244	6362	1129	372	156	9263
QUE-F	10753	16107	2309	519	241	29929
QUE	11997	22469	3438	891	397	39192
ONT	2208	37208	6188	268	830	46702
AUT. PROV	1820	27429	3484	345	488	33566
CAN	16025	87106	13110	1504	1715	119460
1981						
QUE-A	614	5552	986	344	169	7665
QUE-F	9374	16139	2212	452	222	28399
QUE	9988	21691	3198	796	391	36064
ONT	2371	36161	6363	291	896	46082
AUT. PROV	1524	27075	3382	335	533	32849
CAN	13883	84927	12943	1422	1820	114995
1980						
QUE-A	689	6263	1059	496	164	8671
QUE-F	7290	15464	2056	479	169	25458
QUE	7979	21727	3115	975	333	34129
ONT	1897	36233	6042	294	836	45302
AUT. PROV	1809	28450	3275	352	569	34455
CAN	11685	86410	12432	1621	1738	113886
1979						
QUE-A	797	6239	1058	449	149	8692
QUE-F	7376	13968	1840	442	186	23812
QUE	8173	20207	2898	891	335	32504
ONT	1827	37741	6105	304	932	46909
AUT. PROV	2040	29182	3348	336	536	35442
CAN	12040	87130	12351	1531	1803	114855
1978						
QUE-A	934	6355	1083	571	159	9102
QUE-F	6918	14314	2040	559	209	24040
QUE	7852	20669	3123	1130	368	33142
ONT	2114	39714	6248	339	908	49323
AUT. PROV	2208	28899	3266	302	543	35218
CAN	12174	89282	12637	1771	1819	117683
1977						
QUE-A	818	6903	1065	247	136	9169
QUE-F	3830	12355	1777	397	174	18533
QUE	4648	19258	2842	644	310	27702
ONT	2163	40278	6415	297	875	50028
AUT. PROV	2450	27820	3118	329	517	34234
CAN	9261	87356	12375	1270	1702	111964

TABLEAU F-2

'OLUTION COMPAREE DE LA DIPLOMATION ENTRE 1977 ET 1982

DIPLOME VS POPULATION (EN 000)

	ANG	FRA	QUE	ONT	AUT
1982	1.43	4.62	6.05	5.36	3.60
1981	1.19	4.41	5.60	5.34	3.54
1980	1.36	3.99	5.34	5.29	3.79
1979	1.37	3.76	5.13	5.52	3.98
1978	1.44	3.81	5.26	5.84	4.01
1977	1.46	2.95	4.41	5.99	3.96

CERTIFICAT VS POPULATION (EN 000)

	ANG	FRA	QUE	ONT	AUT
1982	0.19	1.66	1.85	0.25	0.19
1981	0.10	1.46	1.55	0.27	0.16
1980	0.11	1.14	1.25	0.22	0.20
1979	0.13	1.16	1.29	0.21	0.23
1978	0.15	1.10	1.25	0.25	0.25
1977	0.13	0.61	0.74	0.26	0.28

GRADUE VS POPULATION (EN 000)

	ANG	FRA	QUE	ONT	AUT
1982	0.26	0.47	0.73	0.84	0.46
1981	0.23	0.45	0.68	0.88	0.46
1980	0.27	0.42	0.69	0.84	0.46
1979	0.26	0.39	0.65	0.86	0.47
1978	0.29	0.45	0.73	0.89	0.47
1977	0.23	0.37	0.60	0.91	0.46

BACCALAUREAT VS POPULATION (EN 000)

	ANG	FRA	QUE	ONT	AUT
1982	0.98	2.48	3.47	4.27	2.94
1981	0.86	2.51	3.37	4.19	2.92
1980	0.98	2.42	3.40	4.23	3.13
1979	0.98	2.20	3.19	4.44	3.28
1978	1.01	2.27	3.28	4.71	3.29
1977	1.10	1.97	3.06	4.82	3.22

INDICE DE PERFORMANCE

	ANG	FRA	QUE	ONT	AUT
1982	3.03	2.45	2.59	3.19	3.12
1981	3.18	2.51	2.65	3.20	3.14
1980	3.17	2.60	2.74	3.21	3.12
1979	3.13	2.55	2.70	3.21	3.10
1978	3.11	2.61	2.75	3.19	3.09
1977	3.09	2.79	2.89	3.19	3.07

INDICE DE PERFORMANCE (EXCLUANT CERTIFICAT

	ANG	FRA	QUE	ONT	AUT
1982	3.35	3.26	3.29	3.30	3.24
1981	3.37	3.25	3.28	3.32	3.25
1980	3.35	3.24	3.27	3.30	3.24
1979	3.34	3.25	3.28	3.30	3.23
1978	3.36	3.27	3.30	3.29	3.23
1977	3.29	3.26	3.27	3.29	3.23

TABLEAU F-3

TABLEAU I : CLIENTELES ETUDIANTES (BESOINS) UTILISEES POUR L'ETABLISSEMENT DES CLIENTELES UNIVERSITAIRES ET ESTIMATION DE LEUR REPARTITION PAR TYPE DE PROGRAMMES AUX FINS DU [illegible]

UNIVERSITE	BESOINS CALCULES (TEMPS COMPLET)				BESOINS REELS (TEMPS COMPLET)					
	BAC	CERT	AUT	TOTAL (EQP TC)	TOTAL (EQP TC)	BAC	CERT	AUT	MAIT	DOCT
1975-76										
BISHOP	837	24	7	868	925	892	26	7	32	927
CONCORDIA	12624	0	1234	13858	13822	12591	0	1231	1294	15026
H,E,C,	1807	1427	0	3234	3642	1476	1166	0	428	3070
LAVAL	13283	533	145	13961	15435	14675	580	160	2214	17629
MC GILL	12598	613	320	13531	14448	13452	655	342	3673	17821
MONTREAL	10579	2028	0	12607	14665	12306	2359	0	3497	18156
POLYTECHNIQUE	1798	0	0	1798	2010	2010	0	0	577	2587
UN, QUEBEC	13766	2806	630	17142	17671	14129	2893	649	861	18532
SHERBROOKE	4650	333	250	5233	5730	5092	365	274	666	6397
TOTAL	71882	7764	2586	82232	87338	76624	8053	2663	12664	100004
1976-77										
BISHOP	848	23	33	904	1031	967	26	38	52	1083
CONCORDIA	11894	6	1188	13088	14213	12916	7	1290	978	15191
H,E,C,	1872	1717	1	3590	2745	1431	1313	1	365	3108
LAVAL	14456	672	271	15399	16258	15262	709	286	2587	18844
MC GILL	12545	617	378	13540	15008	13905	684	419	3214	18222
MONTREAL	10818	2146	0	12964	15444	12887	2557	0	3982	19426
POLYTECHNIQUE	2136	12	6	2148	2228	2216	12	0	396	2624
UN, QUEBEC	13714	3211	595	17520	17889	14004	3279	608	895	18784
SHERBROOKE	4807	431	173	5411	6169	5480	491	197	743	6912
TOTAL	73090	8835	2639	84564	90985	79067	9078	2839	13210	104195
1977-78										
BISHOP	916	23	91	1030	1069	951	24	94	40	1109
CONCORDIA	11696	183	1142	13021	14251	12801	200	1250	1499	15750
H,E,C,	1821	1597	0	3418	3167	1687	1480	0	260	3427
LAVAL	15136	781	366	16283	17146	15938	822	385	2464	19610
MC GILL	12150	548	404	13102	14175	13145	593	437	3450	17625
MONTREAL	11354	2229	1803	15386	16939	12500	2454	1985	4054	20993
POLYTECHNIQUE	2262	0	0	2262	2357	2357	0	0	296	2653
UN, QUEBEC	15649	4600	580	20829	21677	16286	4787	604	1044	22721
SHERBROOKE	5238	559	222	6019	6423	5590	597	237	784	7207
TOTAL	76222	10520	4608	91350	97204	81255	10957	4992	13891	111095
1978-79										
BISHOP	803	22	155	980	1039	851	24	164	46	1085
CONCORDIA	11742	323	850	12915	15236	13852	381	1003	1594	16830
H,E,C,	1797	1455	0	3252	3208	1773	1435	0	352	3560
LAVAL	15342	695	618	16655	17625	16236	735	654	3148	20773
MC GILL	12319	431	350	13100	14394	13536	474	385	3558	17952
MONTREAL	11822	2996	2004	16822	17285	12147	3078	2059	4059	21344
POLYTECHNIQUE	2352	0	0	2352	2399	2399	0	0	309	2708
UN, QUEBEC	17022	5019	646	22687	24413	18317	5401	695	1093	25506
SHERBROOKE	5380	627	285	6292	6474	5536	645	293	749	7223
TOTAL	78579	11568	4908	95055	102073	84647	12173	5253	14908	116981
1979-80										
BISHOP	778	18	170	966	1029	829	19	181	29	1058
CONCORDIA	12184	227	1062	13473	15988	14458	269	1260	1590	17578
H,E,C,	1839	1401	45	3285	3040	1702	1297	42	405	3445
LAVAL	15809	604	830	17245	18022	16521	633	867	3428	21450
MC GILL	12671	402	469	13542	15165	14190	450	525	3645	18810
MONTREAL	11691	3286	2499	17476	17992	12036	3383	2573	4228	22220
POLYTECHNIQUE	2396	168	9	2573	2379	2215	155	8	301	2680
UN, QUEBEC	18556	6108	961	25625	26700	19334	6364	1001	1459	28157
SHERBROOKE	5760	517	336	6613	6856	5972	536	348	669	7525
TOTAL	81684	12733	6381	100798	107171	87257	13106	6805	15754	122925

TABLEAU F-3

(suite)

TABLEAU 1 CLIENTELES ETUDIANTES (EETC) UTILISEES POUR FIN DE FINANCEMENT DES CLIENTELES ADDITIONNELLES ET ESTIMATION DE LEUR REPARTITION PAR TYPE DE PROGRAMME AU 1ER CYCLE (PREMIER ET DEUXIEME CYCLES PROG.

UNIVERSITE	EETC CALCULES STAT. CAN.									
	BAC	CEET	AUT	TOTAL 1ER CY.	TOTAL 1ER CY.	DOC	MAIT. A	MAIT. A	DIPL.	TOTAL
1980-81										
BISHOP	762	14	194	969	1024	895	12	204	7	[illegible]
CONCORDIA	1.488	202	1016	13706	15780	14378	233	1170	1644	[illegible]
H,E,C,	1824	1269	44	3137	2991	1749	1210	42	462	[illegible]
LAVAL	15640	601	991	17232	18326	[illegible]	637	1091	335	[illegible]
MC GILL	12641	341	497	13479	13528	14563	343	573	3486	[illegible]
MONTREAL	11705	3638	2284	17627	18133	12041	3742	2350	4580	[illegible]
POLYTECHNIQUE	2217	162	15	2394	2280	2111	154	14	340	[illegible]
UN, QUEBEC	20145	8164	1565	29874	31178	21024	8530	1633	1647	[illegible]
SHERBROOKE	5782	620	340	6742	6949	5960	639	350	691	[illegible]
TOTAL	83204	15011	6945	105160	112189	89254	15545	7390	16243	[illegible]
1981-82										
BISHOP	799	17	200	1016	1040	818	17	205	23	1063
CONCORDIA	12684	184	899	13767	15023	13841	201	981	1844	[illegible]
H,E,C,	1746	1485	37	3268	3066	1638	1393	35	441	[illegible]
LAVAL	15129	638	1174	16941	18260	14307	688	1265	3546	21806
MC GILL	12886	305	528	13719	15767	14810	351	607	3685	[illegible]
MONTREAL	11183	3664	2129	16976	17477	11515	3772	2192	4799	[illegible]
POLYTECHNIQUE	2356	197	15	2568	2479	2274	190	14	333	[illegible]
UN, QUEBEC	21758	8505	1566	31829	33137	22652	8855	1630	2046	[illegible]
SHERBROOKE	5886	646	239	6771	7006	6090	668	247	794	7800
TOTAL	84427	15641	6787	106855	113255	89943	16135	7176	17512	[illegible]
1982-83										
BISHOP	835	13	204	1052	1090	865	13	211	22	1112
CONCORDIA	12989	167	857	14013	14969	13875	178	915	1615	16584
H,E,C,	1764	1564	59	3387	3198	1666	1477	56	443	3641
LAVAL	15434	731	1369	17534	18587	16361	775	1451	4306	22893
MC GILL	13138	320	568	14026	16030	15015	366	649	3642	19672
MONTREAL	10969	4025	2399	17393	17446	11002	4037	2406	4831	[illegible]
POLYTECHNIQUE	2767	197	11	2975	2783	2588	184	10	357	3140
UN, QUEBEC	21629	8868	2321	32818	33298	21939	8995	2354	2146	[illegible]
SHERBROOKE	6171	652	275	7098	7169	6233	659	278	912	8081
TOTAL	85696	16537	8063	110296	114560	89544	16684	8330	18274	132834
1983-84										
BISHOP	974	0	146	1120	1189	1034	0	155	21	1210
CONCORDIA	13370	166	888	14424	15315	14196	176	943	1763	17078
H,E,C,	1906	1518	26	3450	3441	1901	1514	26	580	4021
LAVAL	16326	1267	1942	19535	19977	16695	1296	1986	4669	24646
MC GILL	12894	391	770	14055	16550	15193	460	907	3709	20259
MONTREAL	11587	3192	2140	16919	18217	12476	3437	2304	5054	23271
POLYTECHNIQUE	2922	137	7	3066	3239	3087	145	7	451	3690
UN, QUEBEC	22379	9102	2745	34226	35548	23243	9454	2851	2228	37776
SHERBROOKE	6152	450	233	6835	7473	6726	492	255	1061	8534
TOTAL	88510	16223	8897	113630	120949	94541	16974	9434	19536	140485

* CETTE REPARTITION DU 1ER CICLE EST CALCULEE AU PRORATA DES CLIENTELES D'AUTOMNE DE STATISTIQUE CAN. CONVERTIES EN EETC SUR LA BASE SUIVANTE; EETC=ETUDIANTS A TEMPS COMPLET +(ETUDIANTS A TEMPS PARTIEL *

SOURCES; 1- UNIVERSITES; INSCRIPTIONS ET GRADES DECERNES, STAT. CAN., CAT. 81-204 ANNUEL
2- RAPPORT STATISTIQUE SUR LES ETUDIANTS (ETC) DE 1973-74 A 1982-83, M.E.Q.
3- CALCULS DES SUBVENTIONS DE FONCTIONNEMENT POUR L'ANNEE 1983-84, M.E.Q.

TABLEAU F-4

TABLEAU 2 REPARTITION DU FINANCEMENT NET DES DEPENSES ADDITIONNELLES
PAR UNIVERSITE ET PAR ANNEE (EN MILLIERS DE DOLLARS)

UNIVERSITE	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	TOTAL
PRELEVEMENTS						
BISHOP	83	140	132	[illegible]	149	[illegible]
CONCORDIA	986	1719	1611	2191	1916	[illegible]
H,E,C,	182	306	331	446	571	[illegible]
LAVAL	1974	3372	3177	3408	3629	[illegible]
MC GILL	1626	2751	2559	2712	2854	[illegible]
MONTREAL	2074	3516	3317	3526	3696	[illegible]
POLYTECHNIQUE	311	530	503	529	542	[illegible]
UN, QUEBEC	2118	3853	3694	4832	5034	[illegible]
SHERBROOKE	749	1255	1184	1357	1475	[illegible]
TOTAL	10093	17442	16730	18942	19295	[illegible]
ECARTS REV. ADM.						
BISHOP	81	68	21	18	34	118
CONCORDIA	373	407	431	530	44	951
H,E,C,	58	152	16	115	127	48
LAVAL	324	769	871	687	144	2815
MC GILL	103	203	97	277	136	204
MONTREAL	622	389	949	910	347	3217
POLYTECHNIQUE	98	193	27	104	157	47
UN, QUEBEC	193	580	108	3098	4254	7073
SHERBROOKE	227	218	204	142	47	838
TOTAL	1117	1413	2712	5407	4566	15215
SUBVENTIONS ANC, FORM,						
BISHOP	36	87	37	26	4	64
CONCORDIA	116	700	1409	370	434	2161
H,E,C,	14	117	10	61	36	116
LAVAL	1836	3180	1999	852	331	8198
MC GILL	520	339	626	529	536	1510
MONTREAL	1275	2571	1262	1281	60	6449
POLYTECHNIQUE	332	534	63	97	169	991
UN, QUEBEC	6563	9031	11021	14885	13124	54624
SHERBROOKE	424	883	377	409	261	2354
TOTAL	10066	17442	16730	18142	14087	76467
SUBVENTIONS NOU, FORM,						
BISHOP	0	0	0	187	179	366
CONCORDIA	0	0	0	92	1511	1603
H,E,C,	0	0	0	379	553	932
LAVAL	0	0	0	1772	3464	5236
MC GILL	0	0	0	456	1043	1499
MONTREAL	0	0	0	99	1972	2071
POLYTECHNIQUE	0	0	0	1343	1288	2631
UN, QUEBEC	0	0	0	1433	4556	5989
SHERBROOKE	0	0	0	1239	1010	2249
TOTAL	0	0	0	7000	15576	22576
TOTAL FINANCEMENT NET						
BISHOP	128	121	190	40	68	331
CONCORDIA	497	1426	635	2259	792	5609
H,E,C,	226	341	305	85	343	444
LAVAL	462	961	2069	1471	22	4961
MC GILL	2043	2209	2030	2004	1411	9697
MONTREAL	1431	1334	3004	1056	2011	10826
POLYTECHNIQUE	77	189	467	821	1022	1110
UN, QUEBEC	4252	5758	7019	8338	8592	33809
SHERBROOKE	542	590	1011	249	131	2025
TOTAL	1144	1413	2712	793	5502	1926

TABLEAU F-5

TABLEAU 3 IMPUTATION DU FINANCEMENT NET A DES CLIENTELES ADDITIONNELLES SELON LES TYPES DE PROGRAMME PAR UNIVERSITE DE 1979-80 A 1983-84 (EN 000$)

UNIVERSITE	DOC	CERT	AUT	DEA	TOTAL
1979-80					
BISHOP	129	3	8	4	126
CONCORDIA	482	11	54	13	492
H.E.C.	112	85	3	28	226
LAVAL	956	19	176	100	467
MC GILL	1289	26	115	603	2043
MONTREAL	1460	126	473	29	142
POLYTECHNIQUE	8	3	1	15	27
UN. QUEBEC	2351	1038	59	93	42
SHERBROOKE	540	74	45	4	51
TOTAL	2470	1859	441	774	1144
1980-81					
BISHOP	159	1	47	5	1.1
CONCORDIA	1529	103	133	17	1
H.E.C.	170	104	6	61	341
LAVAL	1594	24	306	59	781
MC GILL	1561	51	50	256	2
MONTREAL	2970	60	1179	651	1
POLYTECHNIQUE	49	42	4	74	1
UN. QUEBEC	332	1	103	138	
SHERBROOKE	675	175	47	43	2
TOTAL	4589	2407	1192	445	1413
1981-82					
BISHOP	118	2	67	3	190
CONCORDIA	399	27	111	153	635
H.E.C.	146	125	1	33	305
LAVAL	2483	127	258	235	2089
MC GILL	1529	48	42	411	2030
MONTREAL	2205	39	19	789	3004
POLYTECHNIQUE	429	22	0	16	467
UN. QUEBEC	3601	2170	626	608	7017
SHERBROOKE	792	119	41	141	1011
TOTAL	4497	1708	670	673	2713
1982-83					
BISHOP	22	1	28	2	49
CONCORDIA	1923	29	67	240	2259
H.E.C.	28	113	38	69	85
LAVAL	2203	3	332	546	1471
MC GILL	1477	40	56	251	2004
MONTREAL	2191	177	185	504	3056
POLYTECHNIQUE	898	100	8	-	821
UN. QUEBEC	596	4534	2457	796	8382
SHERBROOKE	111	114	132	343	249
TOTAL	6667	4231	2779	447	793
1983-84					
BISHOP	81	0	11	2	88
CONCORDIA	578	19	18	177	792
H.E.C.	202	17	2	169	343
LAVAL	1894	864	781	70	22
MC GILL	1494	99	345	399	1411
MONTREAL	455	973	409	584	2011
POLYTECHNIQUE	796	28	7	192	1023
UN. QUEBEC	3021	3224	1441	709	8392
SHERBROOKE	247	11	42	147	131
TOTAL	572	5614	2344	11	5502
TOTAL					
BISHOP	253	7	91	16	331
CONCORDIA	4652	97	383	670	5609
H.E.C.	254	186	28	31	444
LAVAL	9342	792	2100	1488	4961
MC GILL	7650	68	252	2232	9697
MONTREAL	8391	1005	1086	2524	10826
POLYTECHNIQUE	1208	115	6	24	1110
UN. QUEBEC	12899	14108	4176	2347	33809
SHERBROOKE	2365	27	49	264	2025
TOTAL	18777	13705	7454	1351	1026

A LE FINANCEMENT NET COMPREND:
1=LES PRELEVEMENTS POUR LE FINANCEMENT DES CLIENTELES ADDITIONNELLES
2=LE COMPLEMENT DES REVENUS ADMISSIBLES EN A L'ANCIENNE FORMULE DE FINANCEMENT DES CLIENTELES ADDITIONNELLES ABANDONNEE EN 82-83, MAIS SE POURSUIVANT JUSQU'EN 84-85.
3=LES SUBVENTIONS SELON CETTE ANCIENNE FORMULE
4=LES SUBVENTIONS SELON LA NOUVELLE FORMULE A PARTIR DE 82-83

DANS LES DEUX PREMIERS CAS, L'IMPUTATION EST FAITE EN FONCTION DES CLIENTELES TOTALES DE L'ANNEE CONCERNEE TANDIS QUE POUR LES DEUX AUTRES CAS, ELLE EST FAITE EN FONCTION DES VARIATIONS DE CLIENTELES ENTRE LES ANNEES CONCERNEES POUR LES DEUX METHODES. (ANC) POUR 83-84, LES SUBVENTIONS SONT LIEES D'UNE PART AUX VARIATIONS ENTRE 1979-80 ET 1981-82 (ANC. METHODE) ET D'AUTRE PART A CELLES ENTRE 1982-83 ET 1983-84 (NOUV. METHODE).

TABLEAU F-6

TABLEAU 4 EFFET DU FINANCEMENT DES CLIENTELES ADDITIONNELLES (PAR MODE DE PRELEVEMENT) SUR L'EVOLUTION DES SUBVENTIONS PAR ETUDIANT DE 1979-80 A 1983-84

UNIVERSITE	[illegible]	CEGEP	AUCUN	QUEBEC	TOTAL
1979-80 (AVANT PRELEVEMENT)					
BISHOP	4587	4587	4587	4587	458[illegible]
CONCORDIA	3424	3424	3424	3424	3424
H,E,C.	3123	3123	3123	3123	3123
LAVAL	5422	5422	5422	5422	542[illegible]
MC GILL	4966	4966	4966	4966	496[illegible]
MONTREAL	5520	5520	5520	5520	552[illegible]
POLYTECHNIQUE	6665	6665	6665	6665	666[illegible]
UN, QUEBEC	4982	4982	4982	4982	498[illegible]
SHERBROOKE	5728	5728	5728	5728	572[illegible]
TOTAL	4956	4956	4956	4956	495[illegible]
1979-80					
BISHOP	4231	4229	4431	4249	4266
CONCORDIA	3394	3472	3389	3403	3425
H,E,C.	3058	3059	3052	3054	3058
LAVAL	5379	5459	5448	5474	5400
MC GILL	4875	4886	4747	4801	4858
MONTREAL	5399	5480	5704	5450	5456
POLYTECHNIQUE	6661	6517	6540	6515	6636
UN, QUEBEC	5104	5271	4943	5049	5134
SHERBROOKE	5638	5866	5628	5665	5656
TOTAL	4928	5002	5021	4907	4947
1980-81					
BISHOP	4160	5156	4162	4378	4179
CONCORDIA	3321	4451	3527	3250	3344
H,E,C.	2895	3193	2909	2540	2951
LAVAL	5230	5440	4930	5681	5298
MC GILL	4623	5460	4297	4943	4689
MONTREAL	5225	4930	6747	4954	5279
POLYTECHNIQUE	6966	6286	3451	5492	6716
UN, QUEBEC	4852	4219	2947	4556	4579
SHERBROOKE	5536	5195	5461	5361	5480
TOTAL	4746	4440	4789	4732	4736
1981-82					
BISHOP	3949	4432	3814	5009	3953
CONCORDIA	3421	5303	4094	2815	3416
H,E,C.	2984	2684	3462	2586	2819
LAVAL	5190	4865	4296	5459	5172
MC GILL	4442	5977	3987	4565	4479
MONTREAL	5273	4883	7242	4564	5248
POLYTECHNIQUE	6278	5211	3451	5424	6091
UN, QUEBEC	4662	4306	3353	3964	4472
SHERBROOKE	5288	4791	7905	4542	5252
TOTAL	4680	4388	5025	4347	4618
1982-83					
BISHOP	3818	5719	3573	5146	3815
CONCORDIA	3274	5826	4416	3065	3548
H,E,C.	2917	2628	2943	2424	2739
LAVAL	5020	4322	4009	4645	4862
MC GILL	4283	5450	3815	4467	4327
MONTREAL	5318	4519	6521	4429	5119
POLYTECHNIQUE	5864	4837	4032	5149	5717
UN, QUEBEC	4841	4744	3365	4150	4677
SHERBROOKE	5149	4683	7498	4330	5100
TOTAL	4626	4498	4662	4192	4584
1983-84					
BISHOP	3272	0	4793	5296	3567
CONCORDIA	3139	5784	4168	2708	3196
H,E,C.	2663	2553	6045	2128	2566
LAVAL	4806	3251	3424	4299	4517
MC GILL	4138	4710	3152	4279	4132
MONTREAL	4654	5141	6636	4118	4806
POLYTECHNIQUE	5174	6331	6760	4501	5141
UN, QUEBEC	4699	4854	3284	4316	4609
SHERBROOKE	4734	6295	8010	3861	4814
TOTAL	4375	4634	4365	3927	4344

TABLEAU F-7

TABLEAU 5 EFFET DU FINANCEMENT DES CLIENTELES ADDITIONNELLES (PAR MODE DE PRELEVEMENT) SUR L'EVOLUTION DES SUBVENTIONS PAR ETUDIANT DE 1979-80 A1983-84 (INDICE 1979-80=100)

UNIVERSITE	FMC	CEPI	MUF	GRA	TOTAL
1979-80 (AVANT PRELEVEMENT)					
BISHOP	100	100	100	100	100
CONCORDIA	100	100	100	100	100
H,E,C.	100	100	100	100	100
LAVAL	100	100	100	100	100
MC GILL	100	100	100	100	100
MONTREAL	100	100	100	100	100
POLYTECHNIQUE	100	100	100	100	100
UN, QUEBEC	100	100	100	100	100
SHERBROOKE	100	100	100	100	100
TOTAL	100	100	100	100	100
1979-80					
BISHOP	98	98	101	97	97
CONCORDIA	99	101	99	99	99
H,E,C.	98	98	98	98	98
LAVAL	99	101	101	101	100
MC GILL	98	98	96	97	98
MONTREAL	98	99	103	99	99
POLYTECHNIQUE	100	98	98	98	100
UN, QUEBEC	102	106	99	101	103
SHERBROOKE	98	102	98	99	99
TOTAL	99	103	101	99	100
1980-81					
BISHOP	95	118	95	100	95
CONCORDIA	97	130	103	95	98
H,E,C.	93	102	93	81	94
LAVAL	97	100	91	105	98
MC GILL	93	110	87	100	94
MONTREAL	95	89	122	90	96
POLYTECHNIQUE	105	94	52	82	101
UN, QUEBEC	97	85	60	91	92
SHERBROOKE	97	91	95	94	96
TOTAL	96	90	97	95	95
1981-82					
BISHOP	90	101	87	114	90
CONCORDIA	100	133	120	82	100
H,E,C.	96	86	111	83	90
LAVAL	96	90	79	101	95
MC GILL	89	120	80	92	90
MONTREAL	96	88	131	83	95
POLYTECHNIQUE	94	78	52	81	91
UN, QUEBEC	94	86	67	80	90
SHERBROOKE	92	84	138	79	92
TOTAL	94	87	101	88	93
1982-83					
BISHOP	87	130	81	117	87
CONCORDIA	96	170	126	90	98
H,E,C.	93	84	91	78	88
LAVAL	93	80	74	86	90
MC GILL	86	114	77	90	87
MONTREAL	96	82	118	80	93
POLYTECHNIQUE	88	73	60	77	86
UN, QUEBEC	97	95	68	83	94
SHERBROOKE	90	82	131	76	89
TOTAL	93	91	94	85	92
1983-84					
BISHOP	75	0	109	121	81
CONCORDIA	93	169	122	79	93
H,E,C.	85	82	194	68	82
LAVAL	89	60	63	79	83
MC GILL	83	95	63	86	85
MONTREAL	84	93	120	75	87
POLYTECHNIQUE	78	95	101	68	77
UN, QUEBEC	94	97	66	87	93
SHERBROOKE	83	110	140	67	84
TOTAL	88	94	88	79	88

ANNEXE 4

TABLE DES MATIÈRES

Page

1. L'évolution du phénomène "Formation courte" 1

1.1 Les orientations de développement venant du Conseil des ..... universités 2

1.1.1 Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement ..... supérieur (1970-72)..... 3

1.1.2 Les positions du Conseil sur les recommandations ..... du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur (1973) . 9

1.1.3 Rapport sur l'université et l'éducation permanente, ... Conseil des universités. Février 1974..... 12

1.1.4 Les orientations de l'enseignement supérieur dans les ..... années 70, Conseil des universités. Février 1973 17

1.1.5 Positions du Comité..... 20

1.2 Les orientations prises par les universités..... 24

1.2.1 Réactions des universités aux Cahiers II et III et..... au Rapport du Conseil sur l'éducation permanente..... (1974 et 1975)..... 25

1.2.2 Les activités d'éducation permanente dans les ..... universités (1974-75)..... 33

1.2.3 L'éducation des adultes dans les universités 10 ans ..... après..... 40

1.2.4 Commentaires du Comité..... 60

1.3 Autres facteurs d'explication..... 63

1.4 Les relations entre niveaux d'étude post-secondaire..... 69

1. L'ÉVOLUTION DU PHÉNOMÈNE "FORMATION COURTE"

Il faut convenir qu'il y a certainement un faisceau d'événements qui a contribué à mener le phénomène de la formation courte à l'expansion prodigieuse que nous lui connaissons aujourd'hui. Le développement d'un phénomène, quel qu'il soit, est toujours lié à des pressions d'ordre politique ou social qui déterminent petit à petit des pratiques et, quelquefois à notre insu, orientent l'avenir vers des résultats imprévisibles dont les conséquences sont souvent insoupçonnées.

Le Comité souhaite donc, dans cette annexe, non pas faire la genèse des événements qui ont suscité le phénomène mais plutôt attirer l'attention du Conseil sur un certain nombre de facteurs qui expliquent l'évolution du phénomène et complètent, du même souffle, la description faite précédemment.

Les premiers facteurs qui expliquent l'évolution du phénomène se trouvent en partie dans les orientations de développement données par le Conseil lui-même. En effet, de façon constante depuis sa création jusqu'en 1976 et, par la suite, de façon plus sporadique, le Conseil des universités s'est intéressé au développement de l'éducation permanente. Ils se situait alors dans la foulée des grandes réflexions internationales sur cette question à laquelle il s'attardait dans la perspective de l'ajuster au contexte québécois. Beaucoup d'énergie a été consacré à la réflexion sur ce sujet dans le climat général des travaux soulevés par cette problématique. A ce titre, le Conseil a joué un rôle moteur en provoquant des réactions et des mises en oeuvre du milieu universitaire.

Cependant, selon le principe même de l'autonomie des institutions, chacune d'entre elles a façonné à sa façon et intégré selon ses propres politiques les orientations du Conseil. Ces réactions d'il y a 10 ans et les pratiques d'aujourd'hui fourniront les éléments de la deuxième partie d'explication concernant l'évolution du phénomène.

Le tableau resterait toutefois trop incomplet si le Comité ne faisait pas intervenir une certain nombre d'autres facteurs qui ont influencé la planification universitaire, venant soit de l'extérieur soit de l'intérieur même des institutions, ou bien de leur interrelation avec les organismes gouvernementaux ou les autres secteurs de l'enseignement. C'est ce qu'il fera en troisième et quatrième parties de ce chapitre.

1.1 Les orientations de développement venant du Conseil des universités

Les principaux travaux du Conseil sur l'éducation permanente remontent aux années 1970-72, dès après sa création, et s'étalent jusqu'en 1976:

- le Comité des objectifs de l'enseignement supérieur (1970-72) y consacre un long chapitre;

- le Cahier II du Conseil des universités (1973) sur les Objectifs généraux de l'enseignement supérieur, après une vaste consultation auprès des universités, fait un certain nombre de recommandations dont celle de faire de l'éducation permanente le principe intégrateur de l'enseignement supérieur;

- à partir du Cahier II, un groupe de travail est créé et prié de se pencher "sur les problèmes et modalités d'une transition entre le système actuel d'enseignement supérieur et un système réformé qui serait organisé en fonction du concept d'éducation permanente";

. entre temps, sortent Les orientations de l'enseignement supérieur dans les années 70 (Février 1973), Cahier III, qui fait un certain nombre de propositions concernant le fonctionnement du réseau universitaire et l'éducation des adultes;

. en 1974, un rapport est produit sur l'éducation permanente et une consultation se tient sur les propositions du Conseil;

. le Cahier IV (1976) sur Les orientations de l'enseignement supérieur fait le point sur l'évolution récente dans les universités et réaffirme les éléments de stratégie déjà énoncés.

Nous résumons dans les pages qui suivent l'essentiel des orientations pertinentes à notre propos.

1.1.1 Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur (1970-72)

Les idées débattues dans ce cahier d'orientation revêtent de l'importance pour deux raisons principales: d'abord, parce qu'elles sont à la base des premiers travaux du Conseil des universités sur l'orientation de l'enseignement supérieur et ensuite, parce qu'elles ont eu un effet générateur en termes de réflexion, de consultations et de recommandations sur l'ensemble des travaux qui ont été poursuivis du moins jusqu'en 1976, et notamment sur l'éducation des adultes.

Nous nous limiterons cependant à dégager ici l'essentiel des considérations du Comité concernant l'éducation permanente et le 1er cycle, extrait majoritairement du chapitre 2: "L'Education permanente, facteur intégrateur de toute politique d'éducation".(1) Ensuite, nous situerons la position du Conseil face aux recommandations du Comité, qui "méritent toutes de retenir l'attention, qu'elles aient ou non inspiré les recommandations du Conseil", tel qu'en témoigne l'introduction du Cahier II.(2)

---

(1) Pages 32 à 66 et pages 75 à 80 de l'Annexe I du Cahier II: Objectifs généraux de l'enseignement supérieur, C.U., février 1973. L'Annexe I s'intitule: Rapport du Comité des objectif de l'enseignement supérieur au Conseil des universités. Conseil des universités, décembre 1972.

(2) Page 1.

Le contexte soulevé par l'étude

Selon le rapport, les sociétés occidentales se dirigent vers un modèle de sociétés post-industrielles dont un des éléments, le système d'éducation et l'université en particulier, évolue dans une direction analogue. En effet, quand le marché du travail n'était pas encore saturé et quand la définition des occupations restait relativement stable, une formation hautement spécialisée semblait pertinente dans les curriculums d'étude, puisque les universités formaient des candidats pour la vie. La situation actuelle, caractérisée par une transformation des fonctions de travail, par une diversification et une mobilité des occupations, par une évolution de la division du travail, par une augmentation considérable de la place occupée par la science et les connaissances et enfin, par l'évolution rapide du savoir et de nouvelles modalités de son utilisation, commande la reconnaissance du droit de tout individu de se développer sa vie durant dans le cadre de son travail ou de ses activités en général, et conséquemment, la possibilité pour lui d'accéder à l'enseignement supérieur, quel que soit son statut ou son âge, etc.

Cette modification des besoins socio-économiques entraîne forcément un changement de cap de la part des universités qui devront cesser de se considérer comme des institutions consacrées exclusivement à la formation de la jeunesse et de se décharger de la responsabilité de la formation des adultes - dont le Comité évalue la situation d'alors comme "un véritable sous-produit de l'enseignement supérieur" (ibid p. 34)-. Devant le caractère itératif, récurrent et continu que revêtra dorénavant le processus de toute formation (supérieure) d'un individu, l'éducation permanente devient alors le facteur intégrateur de toute politique d'éducation, y compris la politique universitaire.

Compte tenu qu'il reste aussi beaucoup à faire pour scolariser ceux qui ont dépassé l'âge normal de la scolarisation, le Comité souhaite donc que non seulement les universités se préoccupent davantage de l'éducation des adultes mais s'engagent pleinement dans un processus d'éducation permanente. Selon lui:

"les universités consacrent l'essentiel de leurs ressources à l'attention d'une catégorie bien définie d étudiants qu'elle considère comme ses produits finaux et, d'autre part, quelques ressources à l'éducation d'adultes" (op.cit. p. 56). Ne sont réservées à ces derniers que des activités plus improvisées et en extension.

Le Comité affirme que "l'éducation permanente est un processus global d'éducation qui inclut tous les enseignements, qu'il s'agisse des enseignements réguliers à temps partiel ou complet suivis à l'âge normal de la scolarisation ou à un âge plus avancé, des cours de recyclage, de perfectionnement, de culture ou autres. Tous ces cours doivent être l'objet d'un même souci de qualité et d'efficacité" (id p. 56).(3)

Education des adultes et éducation permanente

Le comité distingue cependant ces deux notions et évite de les assimiler l'une à l'autre. L'éducation des adultes "concerne ceux qui, déjà engagés dans la voie d'une activité professionnelle ou autre, ont dépassé l'âge de la scolarisation régulière. L'éducation permanente couvre la vie entière et désigne un processus global d'éducation qui va du début à la fin de la vie" (ibid p. 57).

L'éducation des adultes, quant à elle, doit répondre aux besoins et aux attentes de ceux qui sont considérés comme adultes - que ni l'âge ni la maturité ne peuvent contribuer à définir. L'adulte se définit plutôt par la place qu'il occupe et par le rôle qu'il joue dans la société: il exerce un métier ou une profession, il assume la pleine responsabilité de lui-même et de celle d'autres personnes; il ne peut consacrer à la poursuite de son éducation qu'un temps partiel ou limité (ibid p. 58). Il peut être aussi un jeune adulte qui, pour une raison ou une autre, a interrompu ses études et désire y revenir.

---

(3) C'est nous qui soulignons.

Le programme d'études auquel il s'inscrit doit harmoniser dans la mesure du possible, les deux préoccupations qui sont siennes: parfaire sa formation et poursuire son travail. Voilà les deux conditions particulières de la promotion des adultes.

La satisfaction de ces conditions particulières ne doit pas se réaliser par l'organisation parallèle d'un enseignement distinct de l'enseignement régulier et comportant des structures, des programmes, des conditions d'admission et de promotion qui lui soient propres, mais par l'intégration de ces clientèles à l'enseignement régulier où le processus éducatif est accessible à tous à tout âge et où la formation est repensée en termes de succession d'étapes d'éducation, de contenu et de durée adaptés aux besoins.

Examen critique

Le Comité des objectifs ayant examiné la situation qui prévalait dans ces années 1970-72 estimait que l'éducation des adultes sortait à peine de sa "marginalité traditionnelle" et qu'elle était une "réalité perturbante dans le système scolaire" (op.cit. p. 61). Mis à part quelques réalisations très valables, il estimait alors qu'elle était demeurée, dans les cadres de l'enseignement supérieur au Québec, un objectif secondaire et une activité marginale:

- le statut des adultes, dit-il, reste différent de celui des étudiants réguliers. Les adultes ne sont pas intégrés à l'université, laissés à l'écart et mal desservis par les professeurs et les services pédagogiques: ils ne sont ni se sentent pris en charge par l'université à un titre qui soit comparable à celui des étudiants réguliers, l'organisation de l'enseignement n'y ayant pas été conçu pour eux;

- pour les professeurs, l'éducation des adultes s'ajoute à leur tâche régulière et mobilise chez eux moins d'effort;

- les programmes qui s'adressent aux adultes sont souvent imaginés à la hâte et conçus pour un rattrapage immédiat ou, autrement, sont un condensé d'un contenu dispensé le jour.

Les moyens proposés

"L'ouverture" de l'université aux adultes, proposée par le Comité, suppose que des décisions fondamentales seront prises par les universités en matière de programmes, de régimes pédagogiques, de structures administratives, etc.

En effet, cette plus grande accessibilité implique d'abord un mode d'admission plus souple qui tiendrait compte, entre autres, des acquis expérientiels des candidats. Pour faire une plus grande place aux études à temps partiel, elle implique aussi un assouplissement des horaires de cours et une diversification des lieux de dispensation des enseignements.

"Les approches pédagogiques devraient dans leur diversité correspondre à la diversité des besoins d'apprentissage des étudiants" (op.cit. p. 40). Les préalables à l'admission et les séquences de cours trop rigides apparaissent maintenant injustifiés: ils correspondent plus à des contraintes administratives arbitraires, dit le Comité, qu'aux besoins d'apprentissage. La diversité des approches appelle aussi une diversité dans la préparation pédagogique des professeurs dont les critères d'embauche sont davantage fonction des capacités de recherche que de celles de l'enseignement.

Pour satisfaire aux objectifs des changements proposés, le Comité des objectifs croit que les universités doivent apporter des modifications dans l'organisation des programmes de façon à y introduire un système plus souple: organisation trimestrielle, introduction de nouveaux programmes, insertion de cours "sandwich" ou de "crash programs" (id. p. 40), etc. Pour accélérer la gestion du changement, le

Comité recommande aussi de hiérarchiser les nouveaux programmes selon qu'ils sont expérimentaux, temporaires ou permanents, avec mécanismes d'évaluation appropriés à chaque catégorie.

Concernant la structure des études de 1er cycle, le Comité des objectifs dit en outre que l'unité "nombre de crédits" sur laquelle est basée l'attribution d'un diplôme "doit être la plus petite possible" (id. p. 49). "A la limite, les universités devraient sanctionner les études par des attestations officielles annuelles, où même semestrielles, sous forme de certificats ou autres modes" (id. p.49). Afin de rendre "moins définitif" le savoir acquis et le diplôme qui le sanctionne (id. p. 51), la situation exigera dorénavant, dans la perspective de l'éducation permanente, un 1er cycle qui n'aurait pas la prétention de former parfaitement et définitivement le candidat mais de le faire plutôt de façon plus polyvalente et moins spécialisée. Donc, solide formation de base dans un 1er cycle à caractère polyvalent qui suivrait un cégep moins spécialisé. La spécialisation est donc carrément réservée aux cycles avancés.

En conséquence, le Comité des objectifs s'entend pour recommander au Conseil les avenues suivantes:

a) la notion d'éducation des adultes devrait être intégrée à celle d'éducation permanente.

b) L'éducation permanente devrait être intégrée aux structures pédagogiques, administratives et financières de l'université.

c) La responsabilité immédiate de l'éducation permanente devrait être graduellement confiée aux unités (départements, modules, écoles ou facultés) responsables de l'enseignement considéré comme régulier.

d) La tâche normale des professeurs devrait être conçue dans l'optique de l'éducation permanente.

e) La distinction entre étudiants réguliers et étudiants non réguliers, quelles que soient les dénominations qui servent à désigner ces derniers, devrait être abolie.

f) La distinction entre étudiants à temps plein et étudiants à temps partiel ne devrait être retenue que pour des fins administratives.

g) Les structures d'accueil devraient être assouplies de telle sorte que l'expérience personnelle d'un candidat puisse être considérée comme l'équivalent du diplôme d'enseignement collégial.

h) L'organisation des cours, ceux de l'enseignement considérés comme réguliers et ceux qui sont propres à l'éducation permanente, devrait être intégrée dans un seul horaire couvrant le jour et le soir.

i) L'université devrait offrir des programmes d'études extra-muros à l'intention de ceux qui sont défavorisés par la distance et des obligations qui les empêchent de se déplacer.

j) Dans la perspective d'une éducation permanente qui va du début jusqu'à la fin de la vie, le contenu et la durée de programmes d'études proposés comme réguliers devraient être reconsidérés.

Etc. (id. pp. 65-66)

1.1.2 Les positions du Conseil sur les recommandations du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur.

Le Conseil entérine, en 1973, dans son Cahier II (Objectifs généraux de l'enseignement supérieur), les positions du rapport du Comité des objectifs, notamment sur les principes et les moyens suivants.

Les principes

Le Conseil réaffirme le principe de l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour tous ceux qui ont le désir et les capacités intellectuelles d'y accéder et établit que:

a) l'éducation permanente devient le principe intégrateur de l'ensemble du système d'éducation et accepte les raisons qui ont été invoquées pour justifier une telle intégration.

b) Le principe intégrateur est une idée qui doit inspirer le développement du système sous tous ses aspects:

- place de l'université dans l'ensemble du système;
- découpage et structure des études;
- orientation des contenus et des programmes;
- orientation des méthodes pédagogiques et choix des modes d'apprentissage;
- conception du rôle des professeurs;
- mode de recrutement et d'admission des étudiants;
- mode de contrôle des connaissances.

c) Le caractère "organisateur" de ce principe doit cependant être approfondi plus avant.

d) L'objectif du 1er cycle se veut bifonctionnel: préparer à la poursuite des études avancées ou préparer de façon plus immédiate au marché du travail.

e) De façon générale, le Conseil vise à accroître le nombre de diplômés de 2e et 3e cycles.

Les moyens

a) Le Conseil suggère aux universités un certain nombre de modalités d'organisation et d'accès à l'enseignement, et notamment:

. la mise sur pied de programmes expérimentaux caractérisés par une approche méthodologique particulière ou par la délimitation d'un champs d'étude original;
. la classification de ces programmes en provisoires ou permanents avec évaluations périodiques;
. la prise en compte des acquis expérientiels des candidats;
. la diversification des enseignements et des méthodes d'apprentissage en fonction des exigences des clientèles, en particulier celles à temps partiel;
. une qualité uniforme de services dispensés au 1er cycle, quelles que soient les disparités de clientèles.

b) Le Conseil entérine les remarques du Comité des objectifs au sujet de la faiblesse de la pédagogie universitaire et recommande:

. un recrutement de professeurs effectué selon des critères plus complets que la seule formation scientifique;
. l'évaluation périodique du personnel enseignant en accordant plus de poids au critère de la qualité des prestations d'enseignement;
. une formation pédagogique minimale pour l'enseignant de niveau universitaire et un certain nombre de mesures corollaires.

c) Quant au développement des enseignements autres que ceux dits "réguliers", le Conseil recommande que le financement de ce type d'enseignement soit étudié ultérieurement et que soit envisagé, à cette occasion, la possibilité d'abandonner (pour ces enseignements reliés à l'Extension) le principe de l'autofinancement. Il reconnaissait donc ici la pertinence d'un enseignement autre que régulier.

d) Enfin, le Conseil suggère au Gouvernement l'étude de deux aspects importants de l'intégration de l'éducation permanente aux structures régulières de l'université:

. celle du problème d'ensemble du "rôle social du diplôme" et la mise au point de types de reconnaissance d'études différents de celui que représente le diplôme actuel;
. celle de modèles d'adaptation de programmes.

e) Pour bien appuyer la mise en oeuvre de ses recommandations, le Conseil demande que le groupe de travail mis sur pied conjointement par le Conseil des universités et la Conférence des recteurs "se penche, en particulier, sur les problèmes et les modalités d'une transition entre le système actuel d'enseignement supérieur et un système réformé qui serait organisé en fonction du concept d'éducation permanente". (op.cit. p. 6)

La contribution majeure de ce groupe de travail a été la publication de l'étude de MM. Gaétan Daoust et Paul Bélanger, l'Université dans une société éducative (4). De cette contribution le C.U. devait retenir un certain nombre d'idées qui faisaient l'objet de son Rapport sur l'université et l'éducation permanente examiné au point suivant.

1.1.3 Rapport sur l'université et l'éducation permanente, Conseil des universités. Février 1974

Ce rapport donnait suite aux propositions du Cahier précédent, à l'effet d'approfondir le caractère organisateur du principe de l'intégration de l'éducation permanente au système d'éducation, et de mesurer les conséquences de son application systématique sur l'organisation des services de l'enseignement supérieur.

Après avoir réaffirmé leur appui au principe intégrateur de l'éducation permanente, les auteurs du rapport tentent en effet de mieux cerner les implications de son opérationnalisation. Ils préviennent en outre, dans leur présentation, que les propositions qui y sont

(4) P.U.M., 1974.

avancées impliquent une réorientation majeure des institutions universitaires en fonction de l'éducation permanente; ces propositions seront toutefois soumises à la consultation des institutions concernées avant que le Ministre de l'éducation en soit saisi.

Cadre de développement d'un processus intégré d'éducation permanente

A l'occasion du rappel du contexte social post-industriel et des modifications qu'il entraîne dans la portée et la signification du phénomène de l'éducation et à l'occasion du rappel de la définition de l'éducation permanente, telle que développée dans le Cahier II, après avoir établi que, dans cette conjoncture, il n'est plus acceptable de se contenter d'une approche traditionnelle du système d'éducation, le Conseil constate "que les activités, très valables, pratiquées par les universités en faveur des adultes ne recouvrent (cependant) qu'une partie des perspectives de l'éducation permanente; (...) que l'on a longtemps confondu les deux termes, en qualifiant même d'éducation permanente des activités et des structures uniquement destinées aux adultes" (Rapport p. 6).

> "Les universités se rendent compte en effet que la réalité de l'éducation permanente exigera la généralisation d'un état d'esprit nouveau, plus que celle de types particuliers d'activités universitaires (5) mises sur pied au bénéfice d'une clientèle autre que celle des 18-24 ans. L'éducation permanente implique par exemple que soient repensés les objectifs, les contenus et les modalités d'encadrement de toutes les activités éducatives, de quelque niveau qu'elles soient et quelles qu'en soient les clientèles, en fonction de l'évidence - enfin reconnue - de la relativité de toute connaissance et de la précarité de toute formation". (Rapport p. 7)

(5) C'est nous qui soulignons.

De leur côté, les "services populaires" des universités organisent des activités (cours universitaires ou pré-universitaires) ne donnant droit à aucun crédit; mais il s'agit alors de services parallèles destinés aux adultes qui relèvent tout autant, en pratique, de la compétence d'autres instances comme le cégep, les associations culturelles, etc. que de l'université.

Si le concept d'éducation permanente correspond à une façon globale de concevoir l'éducation, de la même manière l'éducation des adultes doit renvoyer à des activités qui doivent s'intégrer aux activités dites régulières d'éducation, pour respecter la perspective empruntée.

Réaménagement des régimes pédagogiques et des structures de l'enseignement

Le Conseil invite donc les universités à reconsidérer et préciser les objectifs spécifiques des différentes familles de programmes aux divers cycles compte tenu que l'individualisation de l'éducation formelle, dans une éducation de masse, exigera des moyens nouveaux et complexes.

Il incite en outre les universités et le Comité des programmes du Conseil non seulement à "juguler la création de diplômes de plus en plus nombreux et spécialisés mais aussi à en réduire le nombre et à en élargir le champ" (Rapport p. 14). Le Conseil milite donc en faveur de la déspécialisation et lutte contre une prolifération abusive des programmes. En ce sens, il réitère la proposition de mise sur pied d'un groupe de recherche chargé de l'étude des transformations de structures et de programmes réclamées par l'instauration d'un régime d'éducation permanente, comme il l'avait déjà proposé dans le Cahier II.

Cependant, il trace les avenues à exploiter dans ce réaménagement:

a) assouplissement progressif de la structure actuelle des programmes de grade en instituant des cheminements plus diversifiés compte tenu du fait que la rigidité de nombreux programmes actuels constitue un obstacle à l'intégration du processus d'éducation permanente;

b) reconsidération de la durée et du contenu des programmes réguliers, des régimes d'études, afin de satisfaire à une condition essentielle du développement de l'éducation permanente qui est la capacité d'alternance ou de concomitance des études et du travail; dans cette perspective: développement d'activités hors-campus et de formation à distance;

c) à cause de l'urgence d'impliquer les professeurs dans ce processus d'intégration, embauche et évaluation des professeurs qui tiennent compte de leur capacité d'oeuvrer dans ce processus, et appel à des praticiens de l'extérieur si nécessaire;

d) révision des structures d'accueil et des profils d'admission en fonction aussi des adultes et des étudiants à temps partiel (en fonction de la formation et de la maturité plutôt qu'en fonction du dossier scolaire, par exemple);

e) renforcement de la collaboration inter-universitaire et inter-niveaux pour élaborer des programmes conjoints et planifier une utilisation commune des services.

Réforme du financement des activités d'éducation permanente

Ne laissant rien au hasard, le Conseil se penche sur la question du financement dans sa 10e recommandation:

a) "que la réforme en cours du système de financement des universités tienne compte des exigences de la mise en oeuvre du principe de l'éducation permanente et, en particulier, du financement d'activités ne conduisant pas toujours à des grades tels que définis actuellement" (Rapport p. 19);

b) "que les universités profitent des marges de manoeuvre permises par le système de financement pour reconsidérer leurs activités en termes d'éducation permanente..." (Rapport p. 19).

Priorités de développement et perfectionnement

Pour éviter la marginalisation des services aux adultes, afin de contrer les difficultés provenant du partage de juridiction entre facultés et départements dans la mise au point de programmes destinés aux adultes, conscient que la mise en oeuvre du concept d'éducation permanente sera ardue sans la création "d'un cadre voué à cette fin et doté de pouvoirs réels d'initiative et d'intervention" (Rapport p. 20), le Conseil propose aux universités:

a) la mise au point d'une stratégie d'implantation du "concept organisateur" (Id. p. 20);

b) la création d'un organisme, adapté à leurs strutures propres et muni de pouvoirs réels, (Id. p. 21) chargé de se consacrer "en priorité à du travail d'animation auprès de l'ensemble de la communauté universitaire, en vue de l'adaptation des activités au principe de l'éducation permanente" (id. p. 21). Le Conseil stipule même que cet organisme pourrait "poursuivre" des activités de formation devant cependant faire l'objet d'une "évaluation rigoureuse"; il aurait toutefois l'obligation "d'assurer à ces clientèles des services comparables, par leur variété et leur qualité, (6) à ceux offerts aux clientèles dites régulières" (id. p.22).

Conscient de l'absence de politique gouvernementale en matière de perfectionnement des ressources humaines et désireux que le gouvernement en établisse les cadres, le Conseil, dans ce rapport, n'en privilégie pas moins pour l'instant deux secteurs de perfectionnement en éducation des adultes: formation des maîtres et administration,

(6) C'est nous qui soulignons.

compte tenu de la forte inscription dont ces secteurs font l'objet autant dans les services d'éducation des adultes que dans les facultés, à temps partiel.

1.1.4 Les orientations de l'enseignement supérieur dans les années 70, Conseil des universités. Février 1973

Réalisé parallèlement aux travaux du Comité sur l'éducation des adultes (qui étaient publiés l'année suivante), le Cahier III dont le titre apparaît ci-haut se voulait la traduction politique des objectifs proposés dans le Cahier II.

Après avoir élaboré sa pensée sur les orientations que doit prendre la coordination des programmes de formation, le Conseil s'attarde à l'éducation des adultes (et à la formation des maîtres à laquelle il consacre une brève attention).

Les problèmes actuels des programmes de 1er cycle

Selon le Conseil, l'ensemble du 1er cycle est dans une impasse. Le premier problème soulevé est celui de la tendance actuelle des universités à susciter une spécialisation prématurée, détournant ainsi le collège de son objectif fondamental qui est d'assurer une formation générale solide, préalable indispensable à la formation universitaire. Cette tendance n'est cependant pas uniforme: les universités anglophones repoussent toujours la spécialisation à la fin du 1er cycle.

Le deuxième problème concerne la prolifération des programmes: le Québec disposait alors de 1,100 programmes pour les trois cycles et le Conseil constate qu'entre 71-72 et 73-74 le rythme de multiplication va de 30 à 50 nouveaux programmes par année. Par contre, les statistiques concernant les diplômés témoignent de la sous- productivité d'un nombre important de ces programmes; ces faits posent de façon aiguë le problème de la coordination au sein du réseau.

En effet, les conséquences de ce phénomène, s'il n'est pas redressé, peuvent avoir un impact considérable:

- croissance des coûts de l'enseignement supérieur;
- dispersion des ressources professorales en une multitude d'entités administratives;
- superspécialisation des enseignements;
- compromission quant à leur qualité;
- dispersion des champs d'intervention.

L'effet négatif sur la qualité des programmes est certes le plus grave parce qu'il va dans un sens contraire à l'objectif fixé pour les années 70 "objectif de qualité que doivent respecter sans exception les programmes d'enseignement, objectif qui ne devrait pas être tempéré par aucune considération d'ordre conjoncturel ou socio-économique" (Cahier III p. 37).

Le Conseil recommandait alors aux universités, notamment, d'assurer un meilleur équilibre entre les divers types de programmes (spécialisés ou non, etc.) (Rec. 3.1) et au Comité des programmes de n'approuver que les projets qui ne peuvent être comblés par les programmes actuels en plus de ceux qui reposent sur une innovation pédagogique.

Planification du réseau universitaire à moyen terme

Selon le Cahier III des Orientations, la planification du développement des universités est donc commandée par la nécessité de hausser la qualité des activités aussi bien que par la raréfaction des ressources.

Il recommandait donc:

- une accélération de la coordination universitaire;
- une offre de services qui tienne compte de la capacité de produire une masse minimale de diplômés;
- une concentration de certaines activités en un seul endroit;

- une réévaluation périodique, par les universités, de leurs orientations et de leurs axes de développement;
- un développement mesuré, en fonction des besoins, des ressources, de la situtation de l'établissement, de l'intérêt que représente "une certaine variété de formules universitaires" (Cahier III p. 61);
- un objectif de parité relative des taux de scolarisation universitaire dans chacune des deux communautés linguistiques;
- une incitation à redéfinir des objectifs de niveau d'enseignement afin d'étudier les conflits possibles entre objectifs de programmes et objectifs de cycles d'études.

Développement de l'éducation des adultes

Préconisant l'abolition des distinctions entre enseignement régulier de jour et enseignement du soir, du samedi ou de l'été, le Conseil maintient dans ce texte, de façon énergique, sa position du Cahier II sur le développement de l'éduction des adultes:

> "Il doit être envisagé évidemment dans la perspective d'un authentique système d'éducation permanente, tel que proposé dans le Cahier II de ce Rapport" (Cahier III p. 86)
> où
> "il n'existe de distinction acceptable qu'entre les activités s'inscrivant dans un processus structuré d'éducation et les activités dispensées sous des formes multiples sous le titre de services populaires. Il s'ensuit que devraient être éventuellement abolis tous les services dits d'éducation permanente, d'extension, de cours d'été, de cours du samedi ou du soir. Tels qu'ils existent présentement, les enseignements que ces services organisent devront tous, un jour, être organisés comme des enseignements réguliers, et en avoir toutes les caractéristiques; leur encadrement sera rapatrié par les facultés, les départements ou les modules qui peuvent, au

même titre que les services administratifs spécifiques actuels, identifier les besoins du milieu et assurer la coordination des enseignements." (Cahier III p. 84) (7)

Planification à plus court terme

Le Conseil diffère cependant la mise en application immédiate de ces objectifs qui poserait, dit-il, dans la plupart des universités, des "problèmes délicats" vu la nécessité d'élucider le "caractère intégrateur de l'éducation permanente", vu que les conséquences pratiques n'en ont pas encore été mesurées et que les universités, par ailleurs, sont inégalement préparées à l'appliquer; il se reporte aux résultats de l'analyse du groupe de travail conjoint (C.U et CREPUQ) pour en élaborer l'opérationalisation. Toutefois, il recommande aux universités "d'apporter à l'éducation des adultes une attention soutenue" et d'ouvrir "à cette clientèle le plus grand nombre possible de cours réguliers, à tous les cycles" et de concevoir pour eux, "lorsque nécessaire, des modes d'apprentissage particuliers" (Rec. 6.12).

Par ailleurs, il attire l'attention sur un cas particulier, la formation des maîtres hors de l'université, prise en charge récemment par cette dernière et dont l'organisation n'est pas encore satisfaisante, en recommandant que les universités et le MEQ "consentent un effort particulier pour l'encadrement des étudiants du secteur de la formation des maîtres et pour le perfectionnement des maîtres en exercice" (Cahier III p. 107).

1.1.5 Positions du Comité

Le rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur (1970-72) est sans ambiguïté. Il propose que les universités s'engagent pleinement dans un processus d'éducation permanente mais en intégrant

(7) C'est nous qui soulignons

ces clientèles à l'enseignement régulier et en leur destinant des services de même qualité. Dénonçant la marginalité dans laquelle étaient alors maintenus les adultes et privilégiant une formation de 1er cycle plus polyvalente et moins spécialisée, le Comité des objectifs met de l'avant un certain nombre de moyens afin de réaliser l'objectif d'intégration des adultes à l'enseignement régulier: modes d'admission plus souples, reconnaissance des acquis expérientiels, assouplissement des horaires pour tous les enseignements, diversification des lieux de dispensation, etc. Le Comité sur la formation courte est d'avis que ces positions sont toujours pertinentes et il les fait siennes.

Le rapport suggère aussi aux administrations universitaires de déléguer aux facultés et modules la responsabilité de l'éducation des adultes dans leurs disciplines respectives en l'incluant aussi dans la tâche des professeurs, et de reconsidérer le contenu et la durée des programmes tout en éliminant les séquences de cours trop rigides; les recommandations du Comité actuel vont aussi dans le même sens, du moins en ce qui a trait à la responsabilisation des facultés et des professeurs.

Enfin, au niveau de l'organisation des programmes, il suggère carrément ce qui semble être la formule de formation courte: la réduction de l'unité "nombre de crédits" et l'allocation, pour ces nouvelles séquences de cours, d'attestations officielles, annuelles ou semestrielles. Le Comité des objectifs insiste cependant sur la hiérarchisation de ces nouveaux programmes selon leur statut d'expérimentaux, de temporaires et de permanents, avec mécanismes d'évaluation appropriés à chaque catégorie.

Les positions du Conseil (1979) sur les recommandations du Comité des objectifs voulant que l'éducation permanente devienne le principe intégrateur et le principe de développement des universités, sont sans équivoque: elles entérinent ce principe. Cependant, le Conseil diffère son jugement sur les modalités d'organisation des programmes d'études, sur l'adoption de nouvelles séquences créditées et d'attestations en cours de programme et en confie l'étude à un comité.

Toutefois, son engagement face à une nouvelle conception du rôle de l'université se manifeste ailleurs en termes très clairs et très pertinents concernant les programmes, le Conseil préconise la mise sur pied de programmes expérimentaux et leur classification selon leur statut; sur le plan méthodologique, il suggère le développement de méthodes adaptées aux clientèles à temps partiel, et un recrutement et une évaluation des professeurs en conséquence; pour le Conseil, l'assouplissement des modes d'admission suppose aussi la reconnaissance des acquis expérientiels des candidats.

Enfin, le Comité actuel est heureux de constater que dans cet avis, le Conseil insiste sur la qualité uniforme des services, qui doit être préservée, et sur l'accroissement du nombre de diplômés. Il reconnaît en outre, la pertinence d'un "autre" enseignement, destiné aux adultes, (et qui existait déjà sous forme de cours dispensés à l'Extension) dont l'autofinancement devrait être remis en question. Son rapport sur l'université et l'éducation permanente, qui paraîtra l'année suivante, précise les orientations désirées.

En effet, dans ce Rapport (1974), le Conseil ne laisse rien au hasard. Conscient que l'adoption du concept de l'éducation permanente comme principe intégrateur de l'éducation supérieure nécessitera une réorientation majeure des institutions et un changement de mentalité, le Conseil n'en articule pas moins des propositions, selon cinq axes convergents:

a) réaménagement des régimes pédagogiques et des structures de l'enseignement par une reconsidération des objectifs de programmes, par une déspécialisation du 1er cycle et un élargissement du champ disciplinaire et enfin, par la rationalisation du nombre de programmes et de diplômes; ce réaménagement serait épaulé par les travaux d'un comité chargé précisément d'étudier les avenues propres aux transformations de structure;

b) ces réaménagements devraient s'orienter vers les modalités suivantes: instaurations de cheminements pédagogiques plus diversifiés dans des séquences de cours moins rigides, reconsidération de la durée, du contenu et des régimes d'études, mises sur pied d'activités hors-campus et de formation à distance, recrutement et évaluation des enseignants selon des critères qui tiennent compte de l'éducation permanente et enfin, instauration de collaborations inter-niveaux;

c) reconnaissance de la nécessité de maintenir d'autres enseignements, non créditès, en particuler pour le service aux collectivités, et de repenser le financement de ces clientèles qui ne postulent pas de grade;

d) création d'organismes universitaires chargés de l'animation du milieu universitaire dans la perspective de l'adaptation graduelle des activités à l'éducation permanente;

e) focalisation des énergies sur deux secteurs de perfectionnement où s'expriment des besoins urgents: la formation des maîtres et l'administration.

Comme on peut le constater, ce Rapport reconnait (comme le maintient aujourd'hui le Comité) que dans la perspective de l'éducation permanente, l'organisation des programmes universitaires doit s'articuler d'une part, autour d'activités intégrées aux activités régulières et d'autre part, autour de services d'éducation populaire non créditès, les activités "régulières" d'enseignement ayant subi les modifications de structure et de régimes réclamées par cette nouvelle optique qui est celle de l'éducation permanente.

Toutefois, ce rapport va trop loin, de l'avis du Comité: il confère à l'organisme "d'éducation permanente" plus que des pouvoirs d'animation, il stipule que cet organisme pourrait "poursuivre des activités de formation". Il s'agit là de pouvoirs d'initiative et d'inter-

vention qui, à notre avis et avec le recul de dix ans, ont encouragé un développement parallèle des activités destinées aux adultes et ont amoindri les chances d'intégration de l'éducation permanente à l'enseignement régulier.

Il y a certes là une contradiction que le texte de 1973 (8) aurait pu contribuer à éviter et à corriger. En effet, ce texte précise que la seule distinction acceptable concernant l'éducation des adultes est celle qui existe entre activités structurées d'éducation et services populaires. En ce sens, il préconise l'abolition des services d'éducation permanente et l'organisation des enseignements destinés aux adultes comme des enseignements réguliers, rapatriés aux facultés qui devraient encadrer les activités, identifier les besoins et assurer la coordination des services. De ces positions, le Comité retient que les facultés ont en effet un rôle prépondérant à jouer en éducation des adultes et qu'il faut leur conférer toute la responsabilité d'intégrer les adultes à un enseignement régulier qui aura été adapté aux besoins.

Ce texte de 1973 présente aussi beaucoup d'intérêt pour une autre raison: pour sa position sur la spécialisation des programmes de 1er cycle qu'il dit prématurée et pour celle de leur prolifération abusive et de leur sous-productivité. L'objectif proposé est celui de l'équilibre et de la qualité et en ce sens, une planification contrôlée du développement s'impose. Le Comité adhère entièrement à ces positions.

1.2 Les orientations prises par les universités

Les universités avaient alors réagi aux propositions des Cahiers II et III et au Rapport du Conseil sur l'éducation permanente. Ces réactions ont fait l'objet de la publication de deux cahiers du Comité des programmes du Conseil des universités (1974-75) où ont été consignés les mémoires des universités, sous forme de "rapport d'éta-

(8) Les orientations de l'enseignements supérieur dans les années 70, C.U., février 73.

pe".(9) Elles nous permettent de voir quelles étaient les orientations déjà prises par les institutions, d'une part, de connaître leurs intentions face à ces nouvelles propositions et enfin, d'avoir un aperçu du type d'activités qu'elles menaient et des clientèles concernées.

Ce tableau sera complété par un sommaire des structures et activités actuelles dans les universités visitées afin de saisir l'état actuel de la situation et de vérifier la teneur de son évolution.

1.2.1 Réactions des universités aux Cahiers II et III et au Rapport du Conseil sur l'éducation permanente. (1974 et 1975)

La position des universités face à la déclaration de principe

Il convient de signaler tout d'abord, qu'en général, les universités endossent le principe voulant que l'éducation permanente soit le principe intégrateur de l'ensemble du système scolaire, notamment du système universitaire.

Déjà engagée dans cette voie, l'Université Concordia entend "maintenir sa politique d'intégration" par la responsabilisation des ses facultés quand McGill souligne, d'autre part, que la transition d'un système à l'autre ne pose pas de grave problème:

> "McGill University supports the view that "Education permanente" become one of the major underlying principles of higher education in Quebec, and as one of several alternative routes that can be followed in attaining a University degree. It is our view, however, that this will not require any revolutionary transition from one system to another..."(R-1 p. A4)

(9) Numérotés de R-1 à R-9 et disponibles au Centre de documentation du Conseil.

Dans toutes les universités, sauf à l'Université du Québec et à Bishop, des structures sont d'ailleurs déjà en place pour faciliter, du moins, l'insertion des adultes à l'université. Laval, Montréal et Sherbrooke avaient déjà un service d'éducation permanente; Concordia maintenait la vocation de son Continuing Education Office; McGill élargissait le mandat de son "Senate Committee on Continuing Education" pour soutenir l'effort d'éducation permanente et l'Université de Montréal créait, en juin 1974, la Faculté d'éducation permanente dont elle nuancait ainsi la mission:

> "Tout d'abord, il faut affirmer bien haut que l'intention de l'institution n'a pas été de confier à la seule faculté d'éducation permanente la responsabilité de satisfaire aux besoins des adultes en matière d'éducation au niveau universitaire, bien au contraire. Ce qui est voulu est l'intégration à moyen et long terme, de toutes les activités dans les facultés. En fait, (...) c'est chaque département, école ou faculté qui est encouragé à s'ouvrir davantage aux adultes, à leurs besoins et à leurs aspirations. Au demeurant, c'est au niveau suprafacultaire, précisément à l'Assemblée universitaire elle-même, que l'on situe l'importante responsabilité de réfléchir et de déterminer les moyens les plus appropriés pour permettre à l'Université de jouer le rôle qui lui revient dans le contexte d'une société éducative.(...) Par ailleurs, étant donné que préséance sera donnée - tous facteurs étant égaux - aux autres facultés quant à la juridiction sur les programmes, même ceux proposés par la FEP, il s'ensuit que l'influence de cette faculté n'en sera que multipliée par ces nouvelles dispositions." (R-3 p. 9)

Nous reviendrons plus loin sur les activités autres qu'incitatives qui étaient exercées par ces institutions, pas avant toutefois d'avoir fait état des réserves manifestées par les universités sur le principe lui-même et sur les conséquences de son application systématique.

Les implications du principe organisateur de l'éducation permanente

D'un certain nombre de commentaires concernant la notion même d'éducation permanente, c'est l'Université de Sherbrooke qui apporte à la discussion les réponses les plus éclairantes:

> "Il ne suffit pas en effet d'aboucher l'éducation continue des adultes à celle des jeunes pour obtenir le concept d'éducation permanente. L'éducation permanente n'est pas qu'une éducation qui se prolonge durant toute la vie. Elle implique (...) une conception nouvelle de l'éducation dont l'idée de continuité, bien que fondamentale, ne constitue qu'un élément parmi beaucoup d'autres. (R-6 pp. 12-13)

Le rôle et l'importance de l'éducation sont donc appelés à se modifier profondément une fois acceptée l'idée d'éducation permanente.

Au niveau de la structure des programmes à adopter pour faire de l'éducation permanente un principe organisateur, les universités tergiversent et particulièrement l'Université du Québec qui trouve difficile la réconciliation des objectifs des programmes de formation initiale (bacc. spécialisés notamment) s'adressant aux clientèles jeunes à temps complet et ceux des programmes de "récupération", de recyclage et de perfectionnement s'adressant aux adultes à temps partiel. L'U. du Q. établit, à l'instar d'autres universités, une dichotomie d'objectifs relative aux formules et aux régimes des programmes et une dichotomie dans les besoins à satisfaire, parce qu'il y a, dit-elle, les adultes d'une part et les jeunes, d'autre part, dont les besoins sont différents, voire divergents.

Actuellement, dit-elle, les objectifs du 1er cycle répondent prioritairement aux besoins de la 1ère phase de l'éducation universitaire, donc à la formation initiale. (R-9 p. 80)

Sherbrooke élucide d'une certaine manière ce problème en faisant porter la dichotomie sur les objectifs et non sur les clientèles; il devrait exister deux types de programmes: les disciplinaires, visant des objectifs de formation initiale (et qu'on retrouve dans les programmes réguliers de 1er, 2e et 3e cycles), et les multidisciplinaires, visant la satisfaction de besoins concrets (les certificats et la maîtrise professionnelle, par exemple). Ces deux séries, assorties de cheminements variés et de formules pédagogiques adaptées, pourraient satisfaire tous les besoins, selon Sherbrooke.

> "L'admission à ces programmes n'est habituellement pas limitée à l'une ou l'autre clientèle; au contraire. Cependant, une fois établis, les objectifs et la structure des programmes demeurent stables par définition: ils ne peuvent être modifiés selon que l'étudiant qui s'y inscrit est jeune ou adulte, mais plutôt en fonction d'une évaluation périodique des objectifs poursuivis et des besoins à satisfaire. La souplesse devrait être principalement assurée par des cheminements variés (v.g. sous forme de cours à option ou au choix) et par des reconnaissances d'équivalence pour la formation et l'expérience antérieures." (...)
> "C'est ensuite au niveau des formules pédagogiques utilisées dans les cours qu'il faut apporter une attention spéciale aux adultes. C'est à l'enseignement de s'adapter aux besoins de l'enseigné et non à l'enseigné de se plier aux règles préétablies de l'enseignement." (R-6 p. 14)

S'il est d'autres besoins propres aux adultes (pour qui le diplôme n'a souvent pas la même signification que pour le jeune), c'est au niveau des activités non encadrées formellement dans des programmes que l'université peut les satisfaire, donc dans des activités non créditées d'extension, selon Sherbrooke.

"Ce qui précède n'implique pas qu'on ne puisse en aucune façon parler d'intégration des étudiants adultes à l'université. Bien au contraire, ils devraient jouir des mêmes droits que les autres pour tout ce qui touche à l'accessibilité aux programmes, aux ressources pédagogiques, aux divers services administratifs ou autres, à la participation des étudiants aux mécanismes de consultation et de décision, à l'assistance financière et aux possibilités de recherche. Mais du moment que des besoins différents sont en cause, l'université ne saurait se dérober à l'obligation d'y répondre et se rabattre sur une égalité mal comprise: "Assurer des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom d'une égalité formelle, mais bien à offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre." (R-6 p. 15)

Cependant, c'est précisément sur l'identification des besoins des adultes que la majorité des universités achoppent, dont Concordia et l'Université du Québec.

Bref, on s'entend toutefois sur la nécessité de compter sur une mutation des mentalités pour réaliser complètement ce virage vers l'éducation permanente.

Les conséquences pratiques, sur l'organisation universitaire, du principe intégrateur

Les universités sont très conscientes, et elles le discutent largement, du moins à Sherbrooke et à l'Université du Québec, que la structure des programmes devra être modifiée pour atteindre l'objectif d'éducation permanente. On parle d'assouplissement progressif de la structure, de reformulation des objectifs et du champ des programmes, de modification des régimes d'étude, etc. Nous allons évoquer ces facteurs d'intégration plus longuement afin de mieux cerner ces conséquences.

L'Université du Québec dit d'elle-même que la recherche de crédibilité l'a entraînée vers une structure du 1er cycle soit trop rigide, soit trop exclusive du champ de programme. L'insertion des adultes y a donc provoqué des tiraillements; elle a été plus aisée dans les secteurs pluridisciplinaires comme les "relations humaines", les "études urbaines", le "design", etc. Force sera donc de prévoir une phase de transition où on pourra continuer de répondre aux "besoins de récupération des adultes" tout en concevant de nouveaux continuums selon les besoins et les niveaux mais "organiquement liés les uns aux autres". Donc élimination de la rigidité des programmes de 1er cycle, du cloisonnement des champs disciplinaires et conséquemment, élimination de "l'hyperspécialisation d'un certain nombre de programmes actuellement offerts". (R-9 pp. 25 à 27)

La recherche des "nouveaux continuums" pourra être basée sur les besoins en termes de types de formation attendue des candidats et non en fonction de leur âge ou de leur expérience (selon Sherbrooke). On pourrait donc s'attendre "dans les années 80" à trois types de continuums "organiquement liés entre eux":

- les programmes individualisés (multidisciplinaires), ouverts aux besoins difficilement prévisibles des clientèles scolarisées mais disparates, ne conduisant pas nécessairement à un diplôme, ne comportant aucun rythme de dispensation fixe, assortis de régimes d'études et de conditions d'admission appropriées (R-9 p. 26);
- les programmes élaborés conjointement par l'université et le monde du travail, qui correspondent à des objectifs de formation et/ou de perfectionnement précis et à des normes rigoureuses (R-9 p. 26);
- les programmes de formation initiale où la souplesse est assurée par des cheminements variés, des formules pédagogiques adaptées aux adultes, et où la reconnaissance d'équivalences pour la formation et l'expérience antérieures permettent une insertion facilitée des adultes. (R-6 p. 34)

Si nous faisons la somme des commentaires sur ces questions pratiques, nous pouvons avancer que ces remaniements structurels entraîneront forcément d'autres mesures pratiques aptes à supporter leur mise en oeuvre, comme

- l'assouplissement des horaires de cours, la révision des régimes d'étude pour intégrer les étudiants "libres" et à "temps partiel";
- la reformulation des objectifs de programmes;
- l'assouplissement des conditions d'admission pour y insérer la reconnaissance des acquis de savoir et d'expérience, notamment;
- la mise en place de nouveaux modes d'encadrement et conséquemment la déconcentration des lieux de dispensation et la diversification des ressources humaines, - en faisant appel à des praticiens, notamment, i.e. dans un processus de sélection structuré qui tienne davantage compte de l'expérience professionnelle des candidats; enfin, une mise en commun des ressources matérielles et humaines entre niveaux d'enseignement, y compris les collèges;
- une mise au point de meilleurs instruments de détection des besoins des clientèles et de prévision des effectifs étudiants.

Toutes s'accordent à conclure que les ressources financières actuelles sont inadéquates pour satisfaire ces besoins: la méthode de financement actuelle, selon Concordia, n'encourage ni l'augmentation de clientèle, ni l'innovation. Ce sont des services de 14 heures par jour auxquels il faut dorénavant songer, dit cette dernière, qu'il faut être capable de financer. Même pour les activités non-créditées destinées aux adultes, (ce que Sherbrooke appelle le périuniversitaire), le financement devrait être repensé et l'autofinancement abandonné.

Quelques commentaires assez serrés visent l'utilisation des ressources professorales et pédagogiques. Pour Concordia et Sherbrooke, la charge normale d'un enseignant régulier doit inclure le soir; l'utilisation des chargés de cours est utile, Concordia fait appel à de nombreux candidats spécialisés; cependant, une surutilisation représente des dangers tout comme une trop grande décentralisation des activités (cours itinérants et télémédiation): l'encadrement et les

stratégies pédagogiques peuvent devenir rapidement lacunaires. Toutefois, elle attire l'attention sur les limites de la mise sur pied de programmes hors-campus qui, dit-elle, sont coûteux, d'une part et se prêtent d'autre part, à une gamme restreinte de matières.

Enfin, la nature même de deux autres commentaires de Concordia a retenu l'attention du Comité. Le premier porte sur la difficulté d'intégrer à l'enseignement régulier des adultes sans bagage suffisant: non seulement il faut les orienter vers des programmes préparatoires, dit-elle, mais il faut aussi leur fournir un encadrement adéquat et les encourager à persister. Le deuxième commentaire prend aux yeux du Comité une importance considérable: il faut, dit Concordia, "que le diplôme visé par l'étudiant soit identique à celui visé par l'étudiant régulier." Donc, pas de compromis sur la qualité ni la "valeur" du crédit et du grade ou diplôme décerné.

> "Il est dans notre intention de maintenir cette politique d'intégration selon laquelle chaque faculté, chaque département est responsable du contenu académique de son programme, qu'il soit offert le jour ou le soir". (R-4 p. 7)

En guise de conclusion, le Comité des programmes du Conseil des universités, appelé à commenter les réponses des universités, (10) reprenant substantiellement les propositions du Conseil dans ses Cahiers II et III et dans son Rapport sur l'éducation des adultes, évalue ainsi la situation qui prévaut dans les universités: "Le moment est plus caractérisé par les phénomènes d'éducation des adultes, les activités de recyclage ou encore, par des activités dites populaires". Le Comité souhaite donc à l'instar du Conseil que "l'ensemble de ces activités s'intègrent, comme toutes les autres activités régulières de l'université, aux objectifs de l'éducation permanente".

(10) Synthèse des rapports d'étape présentés par les universités sur l'éducation permanente et propositions du Comité conjoint des programmes, Conseil des universités, 1975 p. 5.

1.2.2 Les activités d'éducation permanente dans les universités (1974-75)

Il semble ici pertinent de faire un tour d'horizon du type d'activités qui se déroulaient alors dans les universités sous le leit motiv "d'éducation permanente". La teneur des descriptions fournie par chaque institution ne permet pas toujours, cependant, de discerner s'il s'agit d'activités qui se déroulent sous la responsabilité de la faculté ou qui sont patronnées par les services aux adultes. Dans la mesure où la distinction est claire, nous l'indiquerons. Le dégagement des caractéristiques de ce bilan sommaire permettra de mieux comprendre les orientations prises par chacune des institutions et de servir de point de repère à l'exposé de la situation actuelle qui sera faite subséquemment.

Les activités hors-campus

Les mémoires envoyés en réponse à l'invitation du Conseil ne font état, à cette période, que des activités de cours à distance dispensés par la Télé-université qui comptait déjà 7 000 inscrits, et de celles de McGill en agriculture, dispensées hors-campus.

Les activités réalisées sous l'égide des services d'éducation permanente(11)

Dans les institutions suivantes, toutes les activités de formation, destinées aux adultes, étaient alors patronnées par des services d'éducation aux adultes: Ecole des Hautes-Études commerciales, Ecole Polytechnique, Université de Sherbrooke; pour la majorité de leurs activités: universités McGill et Concordia; pour une portion plus faible de leurs activités ou indéterminable: Laval, Bishop, U.Q.. (On remarquera ici l'absence de l'Université de Montréal qui n'a pas transmis un bilan de ses activités). Il s'agissait alors d'activités

(11) Appelés Extension, service d'éducation permanente, direction générale, "Centre", "Office", etc. comme on l'a vu plus haut.

à caractère très hétérogène que l'on pourrait circonscrire de la façon suivante:

- activités créditées conduisant à un grade;
- activités créditées de certificats et diplômes portant des crédits réguliers ou de l'extension;
- perfectionnement professionnel;
- perfectionnement post-1er cycle;
- programmes spéciaux ne conduisant pas à des grades;
- activités socio-culturelles non créditées.

En effet, par son service d'Extension de l'enseignement, l'Ecole Polytechnique dispensait en cours du soir des programmes conduisant à un grade de bachelier en sciences appliquées; il en était de même pour les candidats à temps partiel visant la maîtrise. Par ailleurs, elle utilisait deux autres formules: le certificat, conduisant, par cumul, à un grade de 1er cycle de la FEP.; le programme spécial (ad hoc) de perfectionnement professionnel, destiné à des ingénieurs dans une perspective de mise à jour et généralement financé par les employeurs, donc, du perfectionnement professionnel post-1er cycle commandité.

L'éducation des adultes à l'Ecole des Hautes-Études commerciales était organisée par le Centre de formation et de perfectionnement en administration (CFPA) et s'articulait autour de deux pôles: la formation initiale permettant d'accéder à une profession comptable et le perfectionnement professionnel s'adressant à des diplômés (crédité et non crédité).

En effet, H.E.C., qui comptait alors 6 000 inscrits/an à temps partiel, offrait, outre des stages intensifs à l'intention des cadres de Hydro-Québec en perfectionnement professionnel, une quinzaine de programmes de 1er cycle différents (dont quelques-uns plus spécialisés) s'adressant soit à des diplomés (le D.S.A.), soit à des candidats aux associations professionnelles, sous forme de certificats (C.S.A.).

Aux H.E.C. comme à Poly., le principe du cumul de trois certificats pour obtenir un grade était déjà opérant; on pouvait même y combiner trois certificats d'origine différente (FEP + H.E.C. + POLY) mais d'une certaine cohérence interne, pour obtenir un grade de 1er cycle.

En 1973-74 à l'Université de Sherbrooke, 64% des étudiants de la Direction générale de l'éducation permanente étaient inscrits à des programmes conduisant à des grades "traditionnels" (sic); le plus gros de la clientèle se trouvait en éducation et en administration. Sherbrooke comptait alors 2 200 inscrits par trimestre à temps partiel dont les 2/3 dans des programmes de grades à horaires souples et le 1/3 dans des certificats. Là aussi, la superposition de trois certificats pouvait donner accès au grade de 1er cycle.

Deux programmes étaient offerts à l'intention des enseignants: un pour la formation pédagogique du secteur professionnel au niveau secondaire, un pour le collégial "en milieu de travail", i.e. PERFORMA. Le reste se situait en administration des affaires (4 programmes) et en service social. Le système coopératif permettait aussi, dans le cadre des objectifs de l'éducation permanente, d'allouer la capacité d'alterner études et travail. A part, on trouvait, comme cela sera aussi ailleurs, l'éducation médicale permanente.

Le perfectionnement et recyclage professionnels hors-faculté (Centre for Continuing Education) prenait à McGill une place considérable: sans compter médecine qui y avait aussi son centre à part, des activités s'y tenaient pour les diplomés d'agriculture, d'art dentaire, de génie, de travail social, d'administration, d'études religieuses. Autrement, McGill dispensait via le CFCE des programmes d'éducation permanente de 1er cycle dans sept champs disciplinaires (12) dont éducation et administration qui totalisaient 1 500 inscriptions à temps partiel sur un total de 14 347 inscrits au Centre. A signaler: tous les programmes dispensés l'étaient sous la responsabilité de chaque faculté mais coordonnés par le CFCE.

(12) Dont un en "liberal arts", i.e. formation générale.

Nanti d'un Continuing Education Office depuis 1971, chargé des admissions des adultes dans les programmes non créditée et hors-campus, l'Université Concordia oeuvrait en éducation des adultes dans ces années 1973-74 à toutes sortes de niveaux: dans un certain nombre de "programmes spéciaux" n'aboutissant pas à un grade, dans des formules parallèles à l'enseignement régulier (en perfectionnement professionnel en génie, par exemple), dans des programmes de certificats ou diplômes post-1er cycle et enfin, dans de nouveaux programmes du CEO intégrés dorénavant à l'enseignement régulier.

Les documents consultés ne laissent pas entendre clairement les activités qui relevaient de l'Extension ou non à l'Université Laval. Cependant, on peut y discerner, qu'en matière d'éducation permanente (puisque tel était le sujet de la consultation), Laval oeuvrait déjà à quatre niveaux différents. D'une part, elle utilisait déjà le majeur et le mineur dans la perspective de la formation courte menant à un certificat ou à un diplôme dont les inscrits avaient le statut d'étudiant "libre". Ensuite, Laval dispensait de la formation avec la formule des certificats et diplômes créés à cette fin, en relations industrielles et en service social notamment. On présume que le perfectionnement professionnel pour diplômés en agriculture ou pour les professionnels non-enseignants se dispensait à l'Extension, ainsi que le programme hors-faculté en "création et développement d'entreprise".

L'Université du Québec offrait, hors-faculté, les activités socio-culturelles et le recyclage professionnel, tout comme Bishop University.

Les activités facultaires d'éducation permanente

Quant aux activités de formation destinées aux adultes et estimées être de l'éducation permanente qui se dispensaient à l'intérieur des programmes réguliers, on a vu qu'elles étaient majoritaires à Sher-

brooke; mais bien d'autres universités avaient déjà assoupli les horaires de cours et les régimes d'études pour y intégrer les adultes: Bishop avait une clientèle de professeurs fréquentant les cours réguliers à temps partiel, Concordia avait déjà intégré certaines clientèles (en santé communautaire, par exemple), McGill offrait l'occasion de fréquenter à temps partiel, le soir, les cours réguliers dans la plupart des facultés, notamment en éducation et en administration et ce, aux trois cycles d'études.

L'Université du Québec de son côté développait pour cette clientèle adulte la formule des certificats: sa clientèle à temps partiel débordait celle à temps complet, particulièrement dans ce qu'elle appelait les secteurs de pointe: administration et éducation. A l'automne 1974, 9610 étudiants se répartissaient dans 32 programmes différents dans le réseau. La fréquentation des certificats a été pour l'U. du Q. l'occasion d'une importante augmentation de clientèle, rapidement, qui, selon son témoignage, avait proliféré au rythme de plus de 300%, de 1974 à 1975.

Caractéristiques des activités d'éducation permanente en 1974-75.

Le bilan que l'on peut tracer de ces activités foisonne dans toutes les directions. A vrai dire, il n'y a pas de "pensée commune" qui préside à l'instauration de l'éducation permanente; tout au plus, pouvons-nous en retirer quelques constats.

1) Jusqu'ici, les services d'éducation permanente (ou d'extension), dédiés à l'accueil aux adultes, ont servi de courroie de transmission pour la mise en place d'activités de formation aussi nombreuses qu'hétérogènes:

- des activités non créditées de recyclage et de perfectionnement professionnel post-1er cycle, notamment en sciences appliquées (Poly), administration, médecine, agriculture, art dentaire, génie, travail social, études religieuses;

- des activités de perfectionnement professionnel créditées s'adressant à des diplômés, en administration notamment;
- des activités de formation suivies à temps partiel, conduisant à des grades de 1er cycle ou de maîtrise et créditées;
- des activités créditées de formation initiale courte sous forme de certificat et diplôme, dont le cumul pouvait (sauf à Concordia et à McGill) mener à l'obtention d'un grade (par cumul).
- des "programmes spéciaux" ne conduisant pas à des grades;
- des activités socio-culturelles non créditées.

2) Différentes formules sont exploitées davantage dans ce cadre: pour les programmes créditées, des horaires plus souples et l'accès à des régimes d'étude à temps partiel le jour ou le soir; le majeur et le mineur convertis en diplôme et certificat avec statut d'étudiant libre; le baccalauréat obtenu par cumul de trois certificats.

3) La responsabilité des facultés en regard des activités d'éducation permanente est inégalement revendiquée d'une université à l'autre.

4) Les deux secteurs disciplinaires les plus achalandés sont administration et éducation.

5) Le perfectionnement professionnel post-1er cycle est, la plupart du temps, non crédité et dispensé à l'Extension (et les activités socio-culturelles, bien entendu).

6) Certaines universités comme Bishop, McGill, Concordia, Sherbrooke intégraient quantité d'adultes à l'enseignement régulier par des horaires plus souples et l'acceptation des régimes d'études à temps partiel.

7) Le perfectionnement professionnel en médecine se réalise de façon indépendante en dehors des services aux adultes et sous l'égide de la faculté.

8) On dénote déjà, d'après les chiffres avancés, que 32 000 étudiants étaient alors inscrits à l'"éducation permanente", sans compter Montréal, Polytechnique, Laval, Concordia, Bishop. Ces chiffres correspondent d'ailleurs aux chiffres cités dans l'étude de Daoust, Bélanger (13) de 30 677 étudiants inscrits aux services d'éducation permanente sans compter les 23 433 étudiants à temps partiel fréquentant l'enseignement régulier.

En guise de conclusion

Le Comité des programmes, appelé à se prononcer sur les rapports d'étape des universités, tirait dans sa synthèse (14) la conclusion suivante:

> "L'éducation permanente est une réalité en devenir. Sans doute serait-il heureux que tous les programmes puissent être ouverts aux candidats adultes aussi bien qu'aux jeunes. Certaines universités s'efforcent de le faire dans le plus grand nombre de programmes possibles. Dans certains cas, cependant, on met sur pied des programmes parallèles, et nous pensons, en particulier, à la structure de programme dite "certificat", destinée presqu'exclusivement aux adultes. On va jusqu'à élaborer une combinatoire qui permette au terme de deux ou trois certificats d'obtenir un baccalauréat. Actuellement, cette structure semble répondre à certaines aspirations d'adultes en situation de perfectionnement ou de recyclage. D'autre part, l'Université du Québec remarque que la transformation actuelle des programmes en fonction de l'éducation permanente prépare mieux la génération de jeunes à vivre dans une société d'éducation permanente, qu'elle ne répond aux besoins des adultes actuels."

(13) Daoust, G. et Bélanger, P. L'Université dans une société éducative, de l'éducation des adultes à l'éducation permanente. Les presses de l'Université de Montréal, 1974 p. 44.
(14) Synthèse des rapports d'étape... op.cit. 1975 pp. 36-37.

"Les universités et leurs commissions des études, de concert avec les autorités responsables de l'éducation permanente, auraient intérêt à s'interroger sur ce point des structures de programmes. Une position claire devrait être adoptée qui fasse partie des stratégies de mise en place de l'éducation permanente dans chaque université."

"A ce problème se joint celui de la nécessité que soit reconnue l'équivalence des grades quand il s'agit de programmes spécifiques aux clientèles adultes. On devrait, de plus, veiller à ce qu'une articulation entre les grades s'effectue de façon harmonieuse. Il devient évident que si devait être maintenue pour un certain temps l'existence de programmes spécifiques pour les adultes, un système d'équivalence avec les grades décernés aux jeunes soit établi. Il ne faudrait certes pas que, des adultes ayant cheminé à l'intérieur de programmes spécifiques au terme desquels ils obtiendraient un baccalauréat par équivalence, soient dans l'impossibilité d'accéder à certains programmess de maîtrise."

1.2.3 L'éducation des adultes dans les universités 10 ans après

A l'aide de certains documents fournis par les universités et surtout, à l'aide des entretiens que le Comité a eus avec les universités lors des visites qu'il a faites à Concordia, Laval, UQAM et Montréal (15), nous tenterons de cerner ici comment sont structurées les activités de quelques universités et quelles sont les caractéristiques de chacune d'entre elles.

(15) Les dates de ces visites: Concordia, le 11 avril 1984
Laval, le 15 février 1985
UQAM, le 4 avril 1985
Montréal, le 4 avril 1985

Université du Québec

La politique de l'Université du Québec est essentiellement orientée vers l'accessibilité et la démocratisation. L'instauration de programmes de certificats y a été perçue comme une des modalités permettant d'atteindre cet objectif.

Amorcée en 1971 et complétée en 1976, la politique des certificats de l'U du Q se résume substantiellement aux pratiques suivantes:(16)

a) l'approbation de tout nouveau programme de certificat est soumise à l'évaluation de trois experts de l'extérieur pour ensuite être discutée au niveau du Conseil des études;

b) les conditions d'admission sont celles réservées aux "adultes", c'est-à-dire aux détenteurs de DEC ou l'équivalent ayant 22 ans et l'expérience pertinente (qui composent plus de 50% de la clientèle des certificats);

c) les lieux de dispensation de programmes sont déconcentrés, les modèles de programmes diversifiés ainsi que les méthodes pédagogiques;

d) les programmes sont composés à partir de cours qui se retrouvent à 67% dans la banque de cours des programmes de baccalauréat;

e) ils sont aussi un terrain d'essai pour le développement des baccalauréats: 60% des bacc. ont un certificat correspondant;

f) la clientèle des certificats est soumise aux mêmes procédures d'évaluation, aux mêmes règlements et pratiques, aux mêmes conditions d'admission que la clientèle du baccalauréat et jouit des

(16) Cf. Les certificats et leurs étudiants à l'Université du Québec, vice-présidence à l'enseignement et à la recherche, 9 avril 1985, PROJET.

mêmes droits étudiants. La prestation de certificats n'est donc pas une activité marginalisée mais plutôt intégrée à l'enseignement régulier.

En 1977, le Conseil des études adoptait une modification aux règlements généraux pour permettre l'émission d'un grade de bacc. par le cumul de certificats pour un total de 90 crédits.

L'Université du Québec desservait en 1983, 28 035 étudiants, répartis dans 190 programmes de formation courte, soit 57,2% de toute la clientèle des certificats du Québec, dont 11% à la TELUQ.

Université du Québec à Montréal

Depuis 1976 et surtout, depuis 1980, les objectifs de la formation courte sont: la formation professionnelle initiale, le perfectionnement professionnel et le développement.(17) De 1976-77 où elle offrait déjà 12 certificats, l'UQAM est passée à 56 programmes en 1983-84, soit autant que de programmes de baccalauréat. Les clientèles correspondantes ont progressé de 3,5% à 34% de la clientèle du 1er cycle en une dizaine d'années et leur distribution par secteur disciplinaire s'est modifiée: sciences de la gestion a regressé de 50% en dix ans de même que éducation, de 30%; par contre, des augmentations se sont fait sentir en sciences humaines, arts, lettres et sciences.

En fait, on retrouve des programmes de certificat dans tous les axes disciplinaires de l'UQAM et 80% des cours figurant dans ces programmes se retrouvent aussi dans des programmes de baccalauréat. Cela ne

(17) C'est-à-dire, "acquisition de connaissances et d'habiletés capable d'améliorer la capacité d'intervention dans un domaine" (voir: Le point sur la politique des certificats, 1984, op.cit p. 2).

signifie toutefois pas que les programmes de certificat sont identifiables au programme régulier correspondant dans l'agencement de leurs cours. En effet, sur les 56 programmes de certificat, 7 seulement sont identiques au baccalauréat pour 70% ou plus de leur contenu (Tableau 25A, Annexe 1). La composition des programmes de formation courte diffère donc largement de celle des programmes réguliers, elle est "verticale" pour reprendre l'expression même de l'UQAM. Certains certificats sont même contingentés et plus spécialisés que les cours du baccalauréat correspondant.

Les crédits obtenus aux programmes de certificat sont transférables au baccalauréat, du moins dans la mesure où ils sont pertinents au grade postulé. L'UQAM prétend même que l'accès au 2e cycle n'est pas ralenti par la formule du certificat. S'il y a problème d'accès, c'est aux habitudes du 2e cycle qu'il faut l'imputer: il serait urgent, dit l'UQAM, de se départir des mémoires roman-fleuve qui prévalent au 2e cycle.

En 1978, une règlementation était adoptée en ce qui a trait au cumul de certificats pour l'obtention du grade de 1er cycle: l'étudiant doit satisfaire aux conditions d'admission, la valeur du cumul doit correspondre à 90 crédits, les cours doivent être choisis dans le champ d'étude du grade visé, un certificat ne peut être comptabilisé qu'une fois, le cumul doit comporter au moins un certificat spécialisé et pas plus d'un certificat de 1er niveau et enfin l'étudiant doit avoir réalisé majoritairement son cumul à l'UQAM, un seul certificat réalisé ailleurs pouvant être autorisé. Les secteurs disciplinaires permettant ce cumul sont arts, sciences, sciences appliquées, éducation, administration des affaires. En six ans, il y a eu 58 bacheliers par cumul de certificats dont la majorité se trouve en administration. Selon l'UQAM, ces diplômés peuvent accéder aux études avancées de la même manière que les bacheliers des études régulières.

Récemment, l'UQAM mettait au point une politique concernant ce qu'elle appelle les "programmes courts", (6 à 15 crédits) et que, pour éviter la confusion dans les termes, nous appellerons les micro-programmes. Essentiellement, cette politique confère aux micro- programmes un statut expérimental de deux ans ou moins sans les soustraire toutefois au processus et aux critères d'approbation auxquels sont soumis les autres programmes de l'université (opportunité, qualité, cohérences, ressources adéquates). Ils seraient utilisés particulièrement en perfectionnement professionnel et en "développement".

Par ailleurs, le volume des prestations de cours non crédités est modeste à l'UQAM; pour le gérer, cela ne nécessite que deux personnes à temps plein et il s'agit presque toujours de petits programmes, sauf dans le cas du programme de formation en informatique destiné aux employés de Hydro-Québec, qui est un programme plus lourd de huit mois à temps plein. L'UQAM considère que ce secteur de développement présente beaucoup de possibilités et n'est pas à négliger. Elle administre aussi un programme de services à la collectivité, notamment dirigé vers les syndicats, les femmes et les milieux défavorisés.

Bref, sauf pour le recyclage professionnel qui se dispensait hors-module en 74-75, l'Université du Québec à Montréal et l'U du Q en général ont poursuivi, dans la même direction, le développement des certificats déjà amorcé en 74-75, à un rythme de plus de 900% depuis 10 ans. La fréquentation du certificat a été pour l'U.Q. l'occasion d'une importante augmentation de clientèle et aussi celle d'un développement prodigieux de ses programmes.

Néanmoins, la qualité du développement, à l'UQAM par exemple, devient assujettie aux règles qui prévalent pour les études régulières et en ce sens, la formation courte y est moins marginalisée. Toutefois, un point obscur subsiste: pourquoi une telle quantité de programmes hors-bacc quand près des 2/3 ont un baccalauréat correspondant dans

la même sous-discipline? (Tableau 25A) D'aucuns diront que c'est pour répondre à des clientèles centrées sur leur tâche et réclamant une formation plus courte. Pourquoi le programme du baccalauréat, avec attestation après 10 cours réussis (pratiquée par l'UQAM), ne pourrait-il pas rendre le même service? Parce qu'il est conçu de façon trop spécialisée?

Université Laval

En 1962, l'Université Laval mettait en place l'Extension de l'enseignement universitaire; elle reconnaissait ainsi, de façon significative, les besoins de l'adulte. De par son mandat, cet organisme prenait en charge "toutes les catégories d'étudiants qui n'entrent pas dans la définition de l'étudiant régulier, c'est-à-dire celui inscrit à des cours conduisant à un grade universitaire"(18).

> "Grâce à cet organisme, l'Université pourra ainsi répondre à certains besoins de la société québécoise. Même si l'enseignement dispensé dans les cadres de l'Extension n'est pas toujours de niveau universitaire proprement dit, l'Université Laval a cru de son devoir d'en assumer la responsabilité pour suppléer, du moins pour un laps de temps, à certaines carences dans l'organisation actuelle de l'enseignement".

En 1967, Laval créait une Direction générale de l'Éducation des adultes ayant pour mandat d'orienter soit à l'Extension, soit dans les facultés les adultes voulant poursuivre des études.

> "C'est le début d'un long cheminement qui doit amener l'Université à situer l'éducation des adultes à l'intérieur d'un concept plus large qui touchera toute l'éducation, qui touchera donc aussi l'enseignement régulier".

(18) Ces informations et citations sont extraites du Mémoire de l'Université Laval à la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA), janvier 1981, pp. 5 et ss.

"En 1972, suite à un avis de la Commission de la réforme, le Conseil (de l'Université) intègre sous une administration centrale connue sous le nom de "Service de l'éducation permanente" divers organismes chargés d'activités relatives à l'éducation permanente et définit le mandat de ce service"(19).

Cette Commission de la réforme précise aussi que l'éducation permanente exige dorénavant

"que les divers types d'enseignement, qu'ils soient offerts le jour ou le soir, reçoivent de l'Université la même attention et soient soutenus des mêmes services. Cela implique qu'ils doivent être la responsabilité des unités d'enseignement et non, comme c'est le cas pour certains, celle d'organismes parallèles. (...)(20)

Elle recommande donc à l'Université Laval:

"de passer de l'enseignement régulier et de l'éducation des adultes à l'éducation permanente concue comme une philosophie globale de l'éducation" (id. p. 6)

ce que l'Université, par la voix de son Conseil, acceptera comme objectif en 1973.

"C'était le rejet du parallélisme: l'enseignement régulier d'une part et l'éducation des adultes d'autre part. C'était l'affirmation du principe fondamental de l'intégration de l'éducation des adultes à la vie de l'université en tant qu'exigence d'une philosophie qui voit l'éducation permanente comme le principe organisateur et intégrateur de tout le système" (id. p. 6).

(19) Rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval Rapport Dion, U. Laval, 1979, p. 255.
(20) Mémoire à la CEFA, op.cit. p. 6.

Par la même résolution du Conseil, le Service de l'éducation permanente devient alors le Service de promotion de l'éducation permanente et son mandat se voit redéfini. Pendant que l'Extension de l'enseignement est maintenue, le Conseil crée un Service d'accueil ayant pour mandat de "favoriser pour le plus grand nombre, les chances d'accès et de succès au niveau des études supérieures "(21). Le Conseil se donne aussi des objectifs opérationnels d'accueil, d'encadrement, de cohérence des programmes, de reconnaissance des acquis, de décentralisation mais aussi, il préconise l'engagement des étudiants à temps partiel "dans un cheminement de formation intellectuelle et professionnelle susceptible de les conduire à l'acquisition d'un grade universitaire". (Mémoire à la CEFA, op.cit. p. 7).

Plus tard, en 1979, la Commission Dion se penchait de nouveau sur l'accessibilité et la démocratisation de l'enseignement et en définissait ainsi les balises:

> "Aussi bien, convient-il d'écarter dès le départ une fausse orientation que pourrait prendre une politique d'éducation permanente et qui consisterait à abaisser les standards de qualité afin de permettre au plus grand nombre possible de personnes d'accéder à l'Université. Le concept de démocratisation de l'enseignement ne devrait pas être retenu au détriment de la sélection ou des exigences de qualité. Car, sans qualité, quel intérêt y aurait-il à essayer de donner à tout le monde accès à un bien qui aurait perdu sa valeur?" (Rapport Dion, op.cit. p. 262)

---

(21) Rapport Dion, op.cit. p. 255

Le rapport Dion estimait, à juste titre, que la démocratisation était possible sans compromettre l'excellence de l'enseignement. Il disait cependant que l'Université Laval pouvait accroître ses efforts pour accueillir des gens actuellement empêchés d'accéder à une formation de niveau supérieur à cause d'une trop grande rigidité du cadre universitaire et de la faible sensibilité de l'Université aux besoins du milieu social (id. p. 262). En ce sens, il recommandait non pas la "chasse aux crédits-étudiants" et aux crédits financiers afférants, mais bien le maintien de l'éducation permanente comme l'une de ses priorités, sans "suppléance" par rapport aux niveaux antérieurs d'études, une augmentation des programmes pouvant être réalisés hors des temps habituels et un développement modéré des cours dispensés hors des lieux habituels et enfin, un inventaire rigoureux et périodique des besoins." (id. p. 264)

Pour donner suite au Rapport Dion, le Projet Laval (22) est élaboré. De ses conclusions, il ressort qu'il y a peu d'étudiants inscrits à temps partiel et peu de programmes courts pour les personnes sur le marché du travail qui ressentent certains besoins de perfectionnement. On décide de pallier ces lacunes en créant des programmes spécifiques.

En cinq ans, soit de 1979-80 à 1984-85, Laval a augmentait l'offre en formation courte de 20%, pour un total de 86 programmes en 1984-85, incluant les mineurs et les programmes non-répertoriés à l'annuaire. En fait, quand Laval fermait 7 programmes et suspendait l'admission à 23 programmes, elle créait pendant ce temps 22 nouveaux programmes, en majorité de 30 crédits, dont le ½ environ concerne l'ouverture des majeur/mineur à la formation courte.

(22) L'accès permanent à l'Université Laval, Projet Laval, U. Laval, avril 1981.

Pourtant, la nouvelle réglementation concernant le 1er cycle, établie en 1971, avait déja déterminé de nouveaux modèles de programmes de 1er cycle. En plus du baccalauréat spécialisé, on instaurait alors le baccalauréat avec majeur et mineur et la possibilité de réaliser un baccalauréat général par cumul de trois mineurs ou par cumul de deux mineurs avec un "bloc complémentaire" pour accéder au grade de 1er cycle. S'il le désirait, le candidat pouvait exiger une attestation de certificat au terme de ses études dans un mineur. Il n'existait alors que peu de programmes spécifiques de certificat.

Lors de la visite à Laval, les représentants de cette université précisaient toutefois que la création de certificats n'avait pas, selon eux, ralenti l'accès des adultes aux cours réguliers à temps partiel (comme on aurait pu le supposer): à preuve, 32% de la clientèle du 1er cyle à l'automne 83 était adulte. Depuis la création des certificats, dit Laval, un grand effort a été fait afin d'intégrer les adultes au cheminement régulier (accueil, cours compensateurs, élargissement des conditions d'admission, etc.).

Cependant, le récent règlement concernant le 1er cycle constitue un nouveau facteur susceptible de freiner la progression des certificats parce qu'il contraint toute création et évaluation de programme à respecter les quatres critères de qualité: équilibre, cohérence, responsabilité et autonomie de l'étudiant, et progression dans l'apprentissage. De récente date, on ne peut plus envisager à l'Université Laval que trois mineurs, correspondant à trois "premières années de baccalauréat", puissent engendrer un grade de 1er cycle; s'il le faut, on préconise plutôt le cumul de trois formations courtes de niveaux d'apprentissage différents.

En novembre 1983 et pour s'inscrire dans le mouvement depuis longtemps amorcé, la Direction de l'Extension fut abolie à cause de l'empiètement administratif qu'elle occasionnait et tous les programmes créditès de l'Extension (sauf un) étaient mis sous la responsabilité des facultés, donc étaient rapatriés à l'enseignement régulier. Le processus d'intégration des adultes et d'instauration de l'éducation

permanente trouvait donc son dénouement. En faits, cela signifie que progressivement depuis 1980-81, plus de 100 certificats de l'Extension sont passés à l'enseignement régulier. Un réaménagement des programmes, surtout en administration, a aussi contribué à en réduire le nombre. Laval reconnait que des programmes dont les crédits ne sont pas utilisables dans un programme régulier mènent à un cul-de-sac; l'objectif de cette intégration est donc le respect de critères de qualité devant présider à la formation et une meilleure insertion des adultes à l'université.

Toutefois, l'Extension de l'enseignement est maintenue et une foule d'activités non-créditées continuent d'y être dispensées; en 82-83, plus de 8 000 inscriptions étaient comptées à l'Extension dont près de 90% à des activités non-créditées.(23)

L'orientation actuelle des activités non-créditées de l'Extension, sanctionnées éventuellement par des CEU (24), se retrouve dans les cinq volets suivants:

- perfectionnement post-1er cyle;
- cours compensateurs;
- cours de type technique demandés par des associations professionnelles;
- éducation populaire (surtout pour les personnes du 3e âge);
- cours de suppléance ou d'appoint pour clientèles captives comme les agriculteurs.

Aucun crédit régulier n'est accordé pour les cours dispensés à l'Extension (sauf en traduction temporairement) et chaque secteur d'activité s'autofinance. Les responsables des cours sont des professeurs de l'université et des chargés de cours comme dans le secteur régulier.

Par ailleurs, pour garantir l'accès de clientèles hétérogènes à l'enseignement régulier, l'Université Laval adoptait un certain nombre de mesures:

(23) Rapport annuel 82-83 de l'Université Laval, p. 13.
(24) "Continuing Education Unit".

- adhésion de l'université au canal éducatif télévisuel où elle diffusait récemment deux séries de cours (1984);
- augmentation des cours compensateurs;
- prestations de cours hors-campus, aux enseignants notamment;
- ouverture aux études libres de 70% des cours créditées;
- acceptation, en 83-84, du principe du baccalauréat individualisé;
- ouverture des majeurs et mineurs aux étudiants désirant une formation courte. En effet, des 68 programmes dénombrés à Laval en 83, 36 sont des "majeurs pouvant tenir lieu de diplôme" et des "mineurs pouvant tenir lieu de certificat", c'est-à-dire plus de 50% des programmes.
- etc.

Cependant, l'intégration des contenus de programmes de certificats aux programmes réguliers n'est pas entièrement chose faite. En effet, sur 68 programmes (25), 36 seulement sont identiques au baccalauréat pour 7 de leur 10 cours (Tableau 25A), et il ne s'agit pas exclusivement des 36 programmes de majeur/mineur dont nous venons de parler. Il s'agit en fait de 26 programmes de majeur/diplôme et mineur/certificat, de 9 programmes de certificat et de un "programme spécial". Sauf seize programmes qui n'ont pas de baccalauréat correspondant, il reste encore une possibilité minimale d'intégration de 16 programmes de formation courte.

Par contre, selon les représentants de Laval, ces programmes non identiques seraient un réaménagement des cours du baccalauréat afin de constituer un tout en soi, d'aspect terminal, et non une étape d'un cheminement plus exhaustif. Ces programmes répondent, dit Laval, à des besoins spécifiques de formation réclamés par certaines clientèles. Tous les cours qui les composent se retrouvent dans la banque de cours des baccalauréats; il n'existe pas, à Laval, de cours spéciaux destinés à la programmation exclusive des certificats. Les micro-programmes n'existent pas non plus à l'Université Laval.

(25) Sur 180 programmes de 1er cycle, dénombrés en août 84 par la Direction générale des programmes de 1er cyle de l'Université Laval.

Pour reprendre l'expression même des représentants de cette université, Laval dit qu'il faut "revenir au bon sens" sur la question des certificats et bien discrimer, dorénavant, les activités créditées de celles non- créditées.

En somme, le dispersement des étudiants de certificat parmi ceux du baccalauréat - par la voie des majeur et mineur ou autrement - demeure une garantie de qualité des enseignements et une meilleure insertion des adultes à l'université. Cependant, cette université semble avoir atteint un certain niveau de saturation pour ce qui est du nombre de programmes offerts et pour ce qui est des clientèles de formation courte, selon son propre témoignage. Enfin, par sa politique d'intégration, on évite de plus en plus à Laval de faire des distinctions entre l'enseignement régulier et l'éducation permanente: on vise dans les deux cas l'intégration des clientèles adultes et le maintien de la qualité des apprentissages.

Université de Montréal

Le Service de l'extension de l'enseignement de l'Université de Montréal a été créé en 1952. En 1968, le Service d'éducation permanente remplaçait l'Extension, avec le pouvoir de créer ses propres programmes de 1er cycle avec l'approbation des autres unités de l'université. La faculté de l'éducation permanente était mise sur pied en 1974 et on lui "confiait un mandat d'incitation, d'appui et de soutien en vue de l'intégration de l'éduation permanente aux structures de l'université".(26)

Cependant, la "mission" de cette faculté n'a pas été facile, à cause même de sa structure, de son statut. C'est le doyen de la FEP lui-même qui en parle dans ces termes:

> "Rappelons d'abord l'ambition - en même temps que l'ambiguïté peut-être - du mandat confié originellement à la FEP: développer l'éducation des adultes dans l'ensemble de

(26) Éducation permanente et éducation des adultes à l'Université de Montréal, Assemblée universitaire, Vice-rectorat exécutif, 10 novembre 82, pp. 23 et ss.

> l'université et favoriser sa participation à un régime intégré d'éducation permanente" (...) "Il n'est certes pas facile pour une faculté de recevoir un mandat à l'échelle de l'université... et d'avoir en pratique des pouvoirs fort limités. On a voulu uen FEP qui ne soit ni "horizontale" ni "verticale"; il ne faut donc pas s'étonner de la trouver parfois "croche" ou "oblique". Plus radicalement, il y a peut-être une contradiction quasi insurmontable dans la pratique entre la politique et les mesures de décentralisation mises en oeuvre à l'échelle de l'université et les dimensions horizontales du mandat de la FEP qui marquent ses structures, le statut de ses personnels, etc."(27)

En effet, le doyen souhaite "horizontaliser" les activités de la FEP et dépasser les cloisonnements facultaires actuels; la FEP pourrait ainsi développer plus facilement et efficacement ses services à l'échelle de l'université: inventaires et analyses de besoins de formation, accueil et counselling, création et expérimentation de programmes, diversification des modes d'intervention, etc. Il déplore le peu de participation des professeurs de l'université à la vie de la FEP et de ses programmes et souhaite une meilleure insertion du personnel "académique" de la FEP à la vie de l'université et à ses structures.

> "Le personnel enseignant de la FEP, dit-il, fait des merveilles dans des conditions qui me paraissent souvent inacceptables. D'une part, la participation des professeurs de l'université aux enseignements de la FEP a diminué au cours des dernières années plutôt que de s'accroître, et je persiste à croire qu'a manqué ici la volonté politique

(27) Rapport annuel 83-84, Faculté de l'Éducation permanente, Université de Montréal, p. 7.

- du personnel de la FEP, dont le statut (d'infériorité) ne favorise pas les rapprochements, les échanges, les collaborations avec les membres du corps professoral de l'université;
- de la direction générale de l'université qui n'a pas jugé prioritaire de donner suite aux recommandations répétées de l'Assemblée universitaire en cette matière"(28).

Selon le doyen, les professeurs de la FEP, à 96% des chargés de cours, (29) sont mal rémunérés et ils n'ont ni les disponibilités de temps ni les locaux requis pour rencontrer individuellement les étudiants; ils n'ont aussi aucun soutien secrétarial de la part de la faculté, compte tenu des budgets impartis. Et pourtant, les enseignements dont la FEP assume la responsabilité représentent près de 20% des activités d'enseignement de l'ensemble de l'université au niveau du 1er cycle. En 1982-83, il y a eu 42 110 inscriptions à la FEP. Nos statistiques nous confirment que 6 603 étudiants étaient inscrits à de l'enseignement crédité (sans compter les écoles affiliées) répartis dans 38 programmes de l'Extension (Tableau 23A).

Depuis 1972-73 jusqu'à 1982-83, l'effectif étudiant de l'université de Montréal a marqué une croissance annuelle moyenne de 5% à laquelle la FEP a contribué pour plus de la moitié. Depuis cinq ans, ce taux de croissance s'est élevé à 9% auquel la FEP participe dans une proportion de 70% (Rapport annuel 1983-1984, p. 2).

Vu du point de vue de la croissance du nombre de programmes de formation courte, l'augmentation de l'offre a été de 46% de 1979-80 à 1984-85 pour l'Université de Montréal et de 40% si l'on inclut les écoles affiliées. Sur 66 programmes de formation courte à l'U de M

(28) La FEP: hier, aujourd'hui, demain, G. Bourgeault, août 84, p. 23.
(29) Selon le témoignage même de l'U. de M.: un professeur qui fait carrière à la FEP ne prépare pas bien son dossier académique; cela peut même compromettre sa carrière.

en 1984-85, 37 sont de nouveaux programmes, créés durant cette période de 6 ans, dont 14 micro-programmes, pendant que 12 seulement ont été abandonnés pendant la même période de temps. De 60% à 70% de cette offre de cours vient de la FEP, le reste venant des facultés disciplinaires. La nature de ces programmes nouveaux est davantage pluridisciplinaire et/ou interdisciplinaire qu'elle ne l'était auparavant et se veut mieux adaptée à des besoins socio-professionnels nouveaux.

En effet, avec les années, un déplacement des besoins de formation s'est fait sentir. Il y a dix ans, les étudiants venaient principalement de milieux de l'enseignement, et ensuite, de celui des affaires; maintenant, ce sont les clientèles des milieux des affaires qui progressent et celles des enseignants qui régressent; une montée spectaculaire des candidats venant des milieux de services de santé et des affaires sociales s'est fait sentir depuis quelques années. La scolarité antérieure moyenne de ces clientèles est plus élevée qu'avant et les détenteurs d'un diplôme de 1er, 2e ou 3e cycles se font de plus en plus nombreux.

Depuis quelques années, une restructuration des contenus a été faite sous cinq grandes familles:

1) Communication et culture;
2) Formation et intervention sociale;
3) Prévention et santé;
4) Travail et droit;
5) Sciences et technologie.

La FEP a aussi mis sur pied des cours de propédeutique et de méthodologie, se préoccupant de plus en plus de la préparation aux études de 1er et 2e cycles. Elle a aussi créé plus d'une dizaine de micro-programmes pour répondre à des besoins de formation complémentaire pour des personnes détenant déjà un diplôme universitaire ou une compétence reconnue dans leur profession. Ils sont temporaires mais couronnés d'une attestation d'études.

Le baccalauréat par cumul de certificats

La FEP, on s'en doute, décerne aussi des grades par cumul de certificats. Cependant, elle décerne davantage de certificats que de baccalauréats et le nombre de ces derniers tend à décroître depuis trois ans [30] bien que la progression en 10 ans ait été de 22%[31]. En 83-84, l'U de M a octroyé 2 030 certificats contre 173 baccalauréats par cumul, en plus des 552 baccalauréats interdisciplinaires octroyés sur recommandation du registraire[32].

Il n'y a pas de règles définitives balisant le cumul de certificats. Cependant, une étude du Vice-recteur aux études [33], datée de 1983, montre que dans les faits, le résultat observé sur les baccalauréats par cumul décernés n'est pas aussi hétérogène qu'on pouvait s'y attendre. Le bon sens des étudiants semble avoir été prépondérant. L'étude notait aussi des disparités considérables dans le rôle, voire l'implication des facultés disciplinaires dans ce genre de baccalauréat. La faculté de l'éducation et l'École des Hautes études commerciales sont celles qui ont été les plus impliquées; l'étude se demandait si ce genre de bacc. ne répondait pas presqu'exclusivement aux besoins de ces deux catégories d'étudiant.

Les micro-programmes

La sous-commission du premier cycle de l'Université de Montréal, lors d'une séance, [34] constatait que la création du format micro-programme palliait les inconvénients de certaines situations et officialisait, dans certains cas, une réalité existante:

(30) Cf. Dossier d'inventaire et d'analyse, FEP, Bureau de la recherche institutionnelle, U. de M., 1983-84.
(31) Baccalauréats composés de trois certificat, U. de M. et École affiliées, B.R.I., U. de M., février 84.
(32) Rapport annuel de la FEP, 1983-84, p.11.
(33) Note de service de J.-P. Wallot aux membres du comité de régie, U. de M., 5 avril 1983.
(34) Les programmes courts et la formation universitaire, S.C.P.C., 197e séance, 12 janvier 1984, p. 1.

"La FEP, en effet, avait noté un fort taux d'abandon chez les étudiants inscrits à certains certificats (environ 60%)(35). Ces étudiants de même que les étudiants libres s'inscrivaient à quelques cours spécifiques répondant à leurs besoins (besoins généralement liés à leurs fonctions sur le marché du travail), puis quittaient l'université. Par ailleurs, des programmes professionnels offraient des cours "pointus" pour recycler des professionnels en exercice ou des professionnels étrangers (...). Le format micro-programme sert donc à mieux encadrer et mieux agencer des éléments de formation qui se donnaient auparavant à la pièce ou de façon officieuse." (id. p. 1)

La poursuite d'un micro-programme conduit à l'obtention d'une attestation spécifique (créditée) mais non à un diplôme, (id. p. 2); cependant, "les cours individuels peuvent être reconus dans des programmes plus longs et les micro-programmes, à la FEP, peuvent faire partie du certificat d'études individualisées" (id. p. 3). Enfin, la durée de vie de certains micro-programmes est très courte.(id. p. 2)

La réflexion de l'Université de Montréal sur cette question la conduit à privilégier un objectif de perfectionnement universitaire pour ce format de programme et non celui du seul épanouissement individuel. Toutefois, la diversité de la formation préalable chez les candidats semble l'écueil, compte tenu de la durée très courte de ces cheminements:

(35) Selon le représentant de la FEP, si l'on imposait une formation préalable à l'engagement dans des études universitaires, si on instrumentait un tant soit peu les candidats, il y aurait moins d'abandons.

> "La clientèle en provenance du marché du travail n'est pas préparée de la même façon. Des conditions d'admission trop rigides éliminent une clientèle qui a des besoins et des aptitudes réelles; une admission trop large rend difficile le regroupement de clientèles hétéroclites à l'intérieur de programmes aussi courts. (...) Il ne faudrait pas hésiter à imposer un certain nombre de cours à des étudiants, à titre d'étudiants libres, s'ils n'ont pas la formation requise pour accéder au micro-programme de leur choix." (id. p. 3).

Plus loin, on dit que "certains micro-programmes peuvent être des coups de sonde pour jauger l'utilité de créer d'éventuels certificats" (id. p. 3); "À l'origine, leur objectif était d'offrir, sous une forme condensé), un contenu riche et exigeant répondant à des besoins spécifiques. Mais le contexte de leur implantation (utilisation massive des chargés de cours, diversité des clientèles) rend difficile l'atteinte de cet idéal" (id. p. 4).

En effet, selon le même texte, on trouve dans ces clientèles les deux pôles d'une formation antérieure: le secondaire V ou la maîtrise (id. p. 4). "Ces cheminements courts, en effet, doivent demeurer de niveau universitaire, bien qu'on ne peut en attendre le type de formation dispensée par les programmes plus longs" (id. p. 4).

Activités non créditées

Les activités non créditées sont marginales à l'U de M; le volume le plus important se situe en médecine et on considère que la responsabilité du perfectionnement incombe aux corporations professionnelles. Cependant, les cours de perfectionnement en médecine dentaire sont créditès.

Depuis la création de la FEP, les activités ont passé majoritairement de non créditées à créditées. Les crédits des activités de fin de semaine sont intégrés dans un certificat ou un micro-programme. Les cours compensateurs se dipensent en faculté; ils sont alors considérer hors-programme mais créditées.

La formation courte facultaire

37% des programmes de formation courte à l'Université de Montréal sont facultaires (sans pour autant être identiques au baccalauréat) et attirent environ 25% de la clientèle (Tableaux 23A et 25A et B). Ce sont tous des certificats de 30 crédits et ils sont dispersés en éducation, sciences humaines, administration, sciences pures, sciences appliquées, santé.

En guise de conclusion

Le choix de l'Université de Montréal, c'est de laisser dans la voie des certificats le perfectionnement professionnel à temps partiel. Un clivage assez important entre les études régulières et la formation des "adultes" à temps partiel est à remarquer. Il s'agit, pratiquement, de deux systèmes parallèles qui s'entrecroisent, s'affrontent et se nuisent.

L'intégration d'un diplômé de certificat au baccalauréat régulier fait l'objet d'un jugement d'équivalence et, en général, il n'est reconnu que ce qui correspond à la structure du programmes postulé. Pour l'admission des bacheliers par cumul (identifiés comme tel sur le libellé du diplôme) à la maîtrise, c'est sur dossier seulement. Cependant, dans certains cas, en nursing par exemple, trois certificats donneront une formation supérieure à celle du baccalauréat spécialisé dans la même discipline. Trois mineurs assez spécialisés, curieusement, offrent une bonne base pour aborder des études avancées.

Dans cette conjoncture, on peut aisément croire que la rigidité et l'hyperspécialisation du baccalauréat ne facilitent pas aux adultes la fréquentation des études régulières. Le passage du certificat au bacc. s'y fait surtout par la voie du bacc. par cumul où les crédits de certificat cumulés sont pleinement reconnus. Selon le représentant de la FES, les baccalauréats spécialisés sont plus néfastes au développement du 2e cycle que les certificats à cause de leur spécialisation trop poussée: les programmes courts sont donc perçus comme la formation de base déspécialisée.

La sanction des études par tranche modulaire de 30 ou 60 crédits doit être réinstaurée afin d'intégrer la clientèle adulte à des programmes plus longs et à les stimuler à obtenir un grade. Si les professeurs réguliers acceptaient d'enseigner le soir, la clientèle de la FEP pourrait plus facilement être intégrée aux études régulières. Mais les facultés disciplinaires ne semblent pas prêtes à aborder une masse d'étudiants adultes, occupées qu'elles sont avec les étudiants de jour... Même si elles sont responsables de ce qui se dispense dans leur domaine à l'Université, elles en délèguent à la FEP le pouvoir et donnent à cette dernière un rôle de suppléance. Il y a là une inertie à secouer... disent les représentants de l'U de M, ce avec quoi le Comité se dit tout à fait d'accord.

1.2.4 Commentaires du Comité

Beaucoup d'efforts destinés à l'éducation des adultes ont été consentis depuis dix ans. Un certain nombre d'efforts a été fait pour intégrer à l'enseignement régulier l'éducation permanente.

En effet, il y a eu mises en oeuvre et accès multipliés. Cependant, chacune des universités a intégré l'option éducation permanente à sa façon et dans la foulée de la personnalité qui la caractérisait déjà en 1974. Les orientations, divergentes déjà, ne se sont qu'accentuées. Nous sommes donc devant un système d'éducation permanente éclaté, sans positions communes, sans continuité. Tantôt l'étudiant

est traité à la pièce, sur dossier. Tantôt, il est assis sur les mêmes bancs que l'étudiant du grade et reçoit les mêmes traitements. Ici, il a un grade valide pour accéder au 2e cycle, là, sa candidature est discutée.

L'éclatement du système d'éducation "permanente" se constate aussi dans le morcellement des programmes et dans la diversité et l'hétérogénéité de leurs formules, même si la tendance constatée dans notre recherche sur les programmes est celle de l'uniformisation progressive de la formation courte à 30 crédits; l'avènement des microprogrammes morcelle davantage la formation et disperse les énergies.

Les deux seuls points sur lesquels nous constatons une certaine unanimité sont la volonté de créditer les apprentissages, quels qu'ils soient, et celle de répondre aux besoins. Ces deux points semblent disparates mais n'en sont pas moins intimement liés.

En effet, la réponse aux besoins des clientèles éventuelles s'est avérée une tâche à la fois aléatoire et déterminante sur le format et le statut des programmes. La prévision des besoins de clientèle n'a jamais été faite de façon systématique et a été plus soumise aux fluctuations de facteurs extérieurs qu'à un examen rigoureux. Dans nos rencontres avec les universités aussi bien que dans la littérature que nous avons consultée, le Comité a trouvé peu de données sur la nature des besoins de formation et sur la préparation des requérants. Quand on les trouve, elles ont été établies à posteriori et ne sont pas des enseignements très utiles à long terme. De plus, le cadre de notre analyse et les délais impartis ne permettaient pas au Comité de réaliser une telle étude. La réponse aux demandes de formation a donc provoqué une ruée vers les formules courtes dont la durée de vie est de plus en plus éphémère.

Si l'on peut apparenter cette attitude à de la souplesse, réelle dans certains cas, - du moins par les conditions d'admission, les horaires, les lieux de dispensation, - on peut aussi l'apparenter quelquefois à de l'improvisation et souvent aux aléas d'une restructuration qui a besoin de temps.

La volonté de répondre aux besoins a eu aussi son carollaire: celui de grossir les rangs des clientèles. Dans certaines régions, une compétition farouche se livre entre institutions: la survie commandait donc de courtiser les clientèles. Or, comme seules les clientèles postulant des crédits sont financées par le MEQ... On a donc assisté à un transfert graduel des clientèles de cours non créditées à de la formation créditée.

Chez les universités anglophones, les traditions ont joué dans la compréhension qu'elles ont eues de "l'éducation permanente comme principe intégrateur de la formation supérieure". A Concordia, pour ne citer que cet exemple, on prend pour acquis que l'étudiant veut postuler un grade et, pour intégrer de nouvelles cohortes d'adultes, on y a déspécialisé les baccalauréats qui ne comportent, tout au plus, que 60 crédits de spécialisation, et on a assoupli les programmes: un cours peut faire partie de plusieurs programmes et les crédits en sont transférables. Sauf comme commandites, les certificats n'existent plus à Concordia. S'il faut épauler l'adaptation d'un étudiant à un programme régulier, on le fait par la voie de cours "préparatoires" ou "compensateurs" qui ne dépassent pas 18 crédits.

On estime, à Concordia, qu'une réponse automatique aux besoins des adultes, par la voie de certificats, entraîne inévitablement une duplication de formation avec le cégep et une prolifération indue de programmes. Par ailleurs, l'assouplissement des programmes de grade permet de répondre dans une large mesure à ces besoins.

Les autres clientèles qui ne peuvent ou ne veulent poursuivre un grade sont acheminées, comme cela se pratique dans les provinces anglophones, au Continuing Education Programs non crédités. En Ontario, (36) le Continuing Education System offre l'occasion de se recycler, de se spécialiser dans un domaine particulier et de se cultiver si on le désire. C'est un système d'éducation plus informel empruntant des formules variées et souples et s'adressant à des clientèles adultes qui viennent satisfaire des besoins plutôt ponctuels de formation. Les formules empruntées épousent alors ces besoins. Ce système équivaut aussi pour eux à l'université de la seconde chance. Il est supporté financièrement par les deux gouvernements et les universités fournissent des programmes non crédités à ce système.

1.3 Autres facteurs d'explication

Le comité n'a pas l'ambition d'être exhaustif ni la prétention de l'avoir été, le phénomène étant vaste, diffus, hétérogène et morcelé. Cependant, les idéaux poursuivis par le Conseil des universités aussi bien que les pratiques qu'ils ont suscitées ne sont pas les seuls à pouvoir fournir quelque explication à l'expansion de la formation courte. D'autres événements sont intervenus que nous évoquerons ici brièvement.

La question du financement

La question du financement mérite plus d'attention que le Comité est en mesure de lui accorder. A cause de sa complexité, son étude nécessiterait du temps et une expertise très spécialisée que d'autres instances seraient davantage aptes à réaliser. Cependant, l'information dont dispose le Comité lui permet tout au moins de signaler la part qu'a joué la philosophie inhérente au financement des universités sur le développement universitaire, autant dans ses effets que dans les causes qui expliquent le développement imprévu et quasi anarchique de la formation courte.

(36) Continuing Education: the third system, Ministère de l'Éducation et Ministère des collèges et universités, Ontario, sans date mais aux environs de 1982.

En effet, la méthode de financement actuelle et les compressions dont les universités ont été l'objet, le parti-pris de ne financer que l'enseignement créditê, et les avantages financiers retirés par un certain nombre de professionnels détenteurs de crédits universitaires constituent des facteurs qui expliquent, en partie, l'expansion de la formation courte.

On a vu dans le point précédent que, contrairement à ce que le Conseil demandait en 1973, le principe de l'autofinancement des enseignements de l'Extension n'a pas été abandonné et que seule la formation créditée fut l'objet d'un soutien de l'État per capita. Le chapitre sur l'impact de la formation courte sur le financement universitaire (point 2.3) nous a aussi renseigné sur l'ampleur des compressions budgétaires dont ont été l'objet les universités depuis quatre ans.

Il ne faut donc pas s'étonner du fait que pour toute activité de formation ayant une certaine "densité", les universités aient eu recours à la créditation pour obtenir du financement, d'une part. D'autre part, dans certains emplois ou pour se préparer à certains examens professionnels, il est exigé des candidats un cumul de crédits universitaires mais moindre cependant que le nombre de crédits requis pour le grade. Ces deux éléments joints ont certainement contribué au transfert d'une masse d'étudiants de l'Extension à l'enseignement crédité, comme le Comité a pu le constater dans ses recherches.

Ce transfert, parfois justifiable, a par contre entraîné dans son sillon des activités qui relèvent ni de l'enseignement formel universitaire ni même du niveau universitaire. Des cours de rédaction française, d'initiation aux langues ou de recyclage technique n'ont certainement pas leur raison d'être dans l'enseignement universitaire crédité, bien qu'ils puissent être dispensés à titre de service. Un représentant d'une université disait, lors de la visite, que l'on rencontre en formation courte du "meilleur et du pire". Voilà donc une des causes du "pire", selon le comité.

En outre, les méthodes de classification pour fins de rémunération, dans les emplois des secteurs publics et para-publics du moins, sont basées sur le cumul de crédits au premier chef plutôt que sur le niveau d'acquisition de ces crédits, comme nous l'avons déjà mentionné. Il ne faut donc pas s'étonner, non plus, de l'effet qu'ont eu ces méthodes en termes de course aux crédits-étudiants et de dévaluation des études visant l'obtention du grade; la formation courte offrait donc une opportunité de réaliser ce cumul sans s'engager dans des études graduées ou même, sous-graduées.

La formation de base

Dans son Rapport, la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval (37) insistait sur les objectifs du 1er cycle universitaire (parfaire la culture générale, fournir des bases à la spécialisation, spécialiser par l'assimilation des méthodes et des outils d'une discipline) et sur les dangers d'un spécialisation prématurée. Or, disait-il, l'étudiant qui s'inscrit au 1er cycle se trouve face à des "corridors étroits" parallèles et étanches, fortement orientés sur le plan disciplinaire, entre lesquels il doit choisir. Pas d'objectifs visant à parfaire une culture générale et scientifique fondamentale, pas de tronc commun d'activités de formation fondamentale, orientation du programme vers une spécialisation monodisciplinaire, etc.

(37) Commission Dion, U. Laval, septembre 1979, pp. 148 et ss.

Ce thème "d'apprendre à apprendre", magnifiquement défendu par la Commission Dion, se trouvait déjà en substance dans la 1ère partie du Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur (1972). Il concernait l'image que l'on se faisait de la formation universitaire dans une société post-industrielle où la science tout aussi bien que les fonctions de travail évoluent et où une formation hautement spécialisée ne semble plus pertinente. On assiste, dit le Rapport, notamment aux États-Unis et en Belgique, à un important mouvement de révision des programmes universitaires dans le sens d'un retour à une formation plus générale et polyvalente et d'un rejet d'un spécialisation hâtive, d'une trop grande professionnalisation.

Or, d'après les commentaires de certains représentants universitaires, il semble que souvent la formation courte offre un terrain propice à une formation plus polyvalente que la rigidité du baccalauréat a du mal à satisfaire. En somme, les universités québécoises étaient mal préparées à recevoir des cohortes d'étudiants adultes réclamant une formation plus proche de leurs besoins, ce que pourrait représenter une formation plus multidisciplinaire, plus fondamentale que pointue.

Les universités québécoises ont aussi offert (et offrent encore) une grande résistance à déspécialiser le premier cycle, autant pour s'adapter aux courants modernes en éducation que pour y intégrer les adultes. Il subsiste donc encore des formations parallèles, une pour les jeunes le jour et une autre pour les adultes le soir. Est-ce à dire que les certificats ont été le terrain d'expérimentation des cours du baccalauréat?

L'ouverture de nouveaux champs

En effet, la création de certificats et de micro-programmes a souvent été pour les universités, l'occasion d'investiguer de nouveaux champs, de nouvelles interdisciplinarités, et d'y bâtir une masse critique suffisante pour créer ou modifier un baccalauréat. La mise sur pied d'un certificat ne nécessite pas, au Québec, d'approbation externe exigée par celle d'un baccalauréat.

Or, si les certificats ont proliféré en termes de nombre (1 fermé pour 4 créés en six ans), l'ouverture des baccalauréats s'est vue fermée pour plusieurs raisons. Dès 1974, la sourdine avait été mise sur la création de nouveaux programmes à cause de leur prolifération abusive. L'accent était mis sur une rationalisation, c'est-à-dire une meilleure utilisation des ressources existantes. Il s'avèrait pertinent de voir d'abord si les programmes existants, réaménagés, ne pouvaient pas remplir la fonction attendue.

Dans la réalité, les demandes d'approbation de programmes de baccalauréat, acheminées au Conseil des universités, ont décru depuis 1979. De 16 demandes en 1979, il y en a eu que 2 en 1984. Sur 37 demandes en 6 ans, 10 se sont vues refusées, 9 acceptées et 18 acceptées sous certaines conditions (Tableau 42, Annexe I). La majorité des refus d'implantation se trouve de 1979 à 1981, de même que les autorisations sans condition.

Est-ce une cause ou un effet? Quoi qu'il en soit, le Comité désire souligner que la rationalisation projetée ne s'est pas réalisée; les certificats ont servi de détour stratégique pour investir un nouveau champ d'études et pour créer des programmes sans passer par l'approbation externe du Conseil dont le processus a été critiqué à diverses reprises par les universités.

Le Comité croit toutefois que cette stratégie, si justifiable fut-elle, a contribué à disperser les énergies et les ressources et

qu'elle va à l'encontre d'une saine gestion de la programmation universitaire. Quand l'assouplissement des programmes a été demandé par le Conseil, c'était en termes de déspécialisation, de variété de cheminements et d'horaires, de conditions d'admission mais non en termes de multiplication, à la mesure de tous les groupes de besoins exprimés.

La réponse aux besoins des clientèles

Lors des rencontres avec les représentants des universités, le Comité a retenu un certain nombre de raisons, invoquées par les professeurs notamment, qui justifient des demandes de formation courte.

D'abord les clientèles de jeunes: les certificats serviraient de banc d'essai à une clientèle désorientée qui cherche un moyen de s'intéresser aux études. Pour l'étudiant qui désire faire des études libres, le certificat offrirait un ensemble cohérent auquel le choix personnel ne pourrait pas se comparer. Le certificat pourrait aussi être un détour stratégique de l'étudiant pour accéder à un baccalauréat contingenté ou pour en trouver le palliatif.

Chez les clientèles plus âgées, centrées sur leur tâche, la formation courte offre une occasion de se perfectionner dans un champ précis ou de se recycler et d'obtenir rapidement une attestation. Selon l'étude de Alain Dunberry, Étude de la clientèle de la FEP(38), une forte proportion des étudiants de la FEP provient des secteurs publics et para-publics (72%) par rapport aux secteurs privés; les étudiants de la FEP sont aussi majoritairement (83%) des salariés. Ces travailleurs, nous dit-on, se sentent mal à l'aise au baccalauréat et préfèrent la formule des certificats.

Ensuite, de récents événements en Éducation, l'intégration des Écoles normales, la déclassification des enseignants et l'obligation d'obtenir un permis d'enseigner ont provoqué une ruée vers les études sous-

(38) B.R.I., FEP, Université de Montréal, Mars 1984, p. 20.

graduées notamment, qui a fait grossir les rangs à la fois du baccalauréat pour lequel on optait lors de la première vague de spécialisation, et aussi ceux du certificat. Cette clientèle décroît cependant depuis quelques années et les demandes viennent de candidats déjà hautement scolarisés.

Enfin, la fascination exercée par la discipline de l'administration, à cause de la valorisation que peut exercer l'acquisition d'une compétence dans ce domaine et à cause de la demande croissante du marché, a contribué à amener des contingents d'étudiants énormes dans ce secteur.

Bref, de ces quelques témoignages émergent tous les thèmes évoqués auparavant sur la difficile intégration des adultes au 1er cycle à laquelle on pourrait joindre le niveau d'aspiration peu élevé de certaines clientèles et le problème du contingentement de certains programmes.

1.4 Les relations entre niveaux d'étude post-secondaire

L'empiètement des deux niveaux d'éducation post-secondaire ou de duplication des enseignements n'est pas un sujet nouveau. Plusieurs rapports et organismes s'y sont penchés. Cependant, le Comité croit que, d'une part, il n'a pas trouvé encore sa juste solution et que, d'autre part, le sujet qui le concerne, la formation courte, y est intimement lié.

Le Comité fera donc une revue de la progression des idées qui ont circulé sur ce sujet, parce qu'il y a trouvé certains des éléments propres à étayer sa démonstration et à fournir matière à recommandation.

En 1978, la Fédération des cégeps présentait à la Commission d'étude sur les universités un mémoire concernant le Chevauchement des programmes cégep-université. Ce mémoire reposait sur une enquête sélective auprès de 14 cégeps qui lui a permis de soulever le problème des chevauchements entre des cours de niveau universitaire et collégial, qui se pose, dit-elle, autant au niveau des programmes destinés aux adultes qu'à celui de l'enseignement régulier.

L'exemple le plus souvent cité par les collèges est celui du chevauchement entre le programme collégial de techniques administratives et le certificat universitaire en administration et sciences comptables.

> "Il apparait donc assez clairement, et ce dans une consultation morcelée, que les cours d'administration constituent une zone importante de recoupements tant dans les cours réguliers que dans ceux qui s'adressent aux adultes. Certaines nous ont souligné que dans plusieurs cas la similitude allait jusqu'au choix du même professeur". (op. cit. p. 4)

Il existe aussi, selon le mémoire, d'autres cours qui se recoupent: en introduction à l'informatique, en statistiques, en éducation spécialisée, en assistance sociale, en sciences sociales notamment les cours d'introduction, en chimie et biologie...

"La même situation se reproduit au niveau des cours de français langue seconde qui, au niveau universitaire et secondaire, poursuivent à peu près les mêmes objectifs et fonctionnent selon la même méthode". (id. p. 9) On dit même que la Télé-Université offre en régions éloignées, des cours de niveau collégial.

Enfin, la Fédération des cégeps cite à la fin des extraits d'un rapport déjà présenté à ladite Commission par le Collège du Nord-Ouest,

mettant en lumière "la difficulté de départager les objectifs de formation entre universités et collèges". (id. p. 10) En effet, le Collège suppose que déjà, lorsqu'une université se concentre surtout dans les études de premier cycle, ses cours sont plus enclins à empiéter sur le niveau collégial; si, de surcroît, on créé une sous catégorie du premier cycle constituée par les certificats, "on crée un terrain encore plus propice à cette érosion du calibre universitaire". (id. p. 16)

Quelle qu'aient été la suite et la fin de ce conflit, il n'en reste pas moins que l'argument majeur invoqué par le Collège du Nord-Ouest pour défendre sa thèse d'empiètement est la facilité d'accès aux études universitaires. Selon lui, les conditions minimales d'accès (22 ans, connaissances appropriées et expérience pertinente) et la manière d'opérationaliser ces conditions, jugées par lui si imprécises qu'elles donnent une grande marge de manoeuvre, ont pour effet de "ravaler le calibre de la formation universitaire" (id. p. 17), les étudiants ne possédant que rarement les bases académiques suffisantes pour aborder de telles études. Ajouté à cela le fait que les cours de l'université destinés aux adultes sont dispensés par des chargés de cours... et que les candidats se sont inscrits à temps partiel... "Ces formules sont peu propices à un approfondissement de l'étude et de la recherche" (id. p. 17).

Il semblait donc urgent de clarifier les mandats respectifs du collège et de l'université.

La Commission d'étude sur les universités par son volet l'université et la société québécoise(39) pose aussi le problème du double emploi des collèges en regard des universités, au niveau notamment des programmes de formation initiale, de perfectionnement et de recyclage.

---

(39) Rapport Wilhelmy, mai 79.

Les raisons de cette duplication, selon ce rapport: la surenchère du diplôme universitaire, le contingentement imposé par les associations professionnelles, particulièrement en administration, qui amène une spécialisation outrancière, les conditions de rémunération qui incitent au perfectionnement assorti de crédits universitaires, la compétition que le régime de financement des universités instaure entre les universités et les collèges, etc.

> "Bien qu'il ne soit pas pertinent de transposer pour l'enseignement aux adultes des distinctions de niveaux qui s'appliquent bien dans un processus continu de formation, il s'impose que l'on procède à un certain ajustement de la programmation universitaire qui tiendrait davantage compte du rôle et des ressources des collèges. Les universités se doivent d'être à l'avenir plus sélectives dans le choix des activités qu'elles offrent aux "adultes" en s'assurant d'abord que le niveau collégial n'est pas en mesure d'en garantir la réalisation avec des bénéfices égaux pour les étudiants et à des coûts moindres pour la société".(40)

Et selon l'énoncé de politique du MEQ, la multiplication des programmes courts universitaires(41) pose le problème du départage entre le niveau collégial et le niveau universitaire.

> "On peut espérer qu'une meilleure répartition des programmes entre les niveaux résultera de l'engagement plus poussé des collèges dans l'offre de service aux clientèles dites

(40) L'Université québécoise des années 80, Énoncé de politique et plan d'action, MEQ, octobre 1980, p. 28.

(41) Sur laquelle le gouvernement demande au Conseil des universités une étude approfondie (id. p. 33).

"adultes", prenant ainsi la relève des universités là où celles-ci jouent un rôle de suppléance". (id. p. 33)

Il faut donc assigner au 1er cycle des objectifs de niveau, des finalités et orientations qui doivent inspirer la programmation universitaire. Le niveau collégial pose au premier cycle "l'exigence de mieux définir sa spécificité propre et de tenir compte en même temps du marché du travail et du second cycle universitaire vers lesquels il conduit ses diplômés". (id. p. 32)

Dans son Avis sur l'Université québécoise des années 80, le Conseil des universités aborde, à partir des problèmes d'harmonisation que pose la double structure séquentielle cégep-université, la question de l'enseignement au 1er cycle et celle de la "zone grise" entre les deux niveaux. Non seulement il recommande que le baccalauréat par cumul soit abandonné et que les programmes de baccalauréat soient moins spécialisés, mais aussi que soient redéfinis les objectifs des certificats en termes soit de recyclage, soit de perfectionnement, soit de formation initiale; ainsi, leur niveau en serait plus identifiable. Il privilégie en outre une approche sectorielle pour tenter le départage.

Par ailleurs, dans le 2e Cahier du Rapport de la Commission d'étude sur les universités (42), on se demande si l'enseignement collégial n'aurait pas subi, sous la pression des exigences d'admission universitaires, des distortions déplorables. En effet, l'université aurait allégé ses programmes de premier cycle en chargeant les collèges "des exigences de contenu de formation qu'elle jugeait indispensables à la poursuite d'un baccalauréat" (op.cit. p. 7) "La deuxième année du collégial est devenue à toute fin pratique une année universitaire, c'est-à-dire une année dont les contenus de formation étaient à la remorque des exigences des spécialités universitaires". (id. p. 8)

(42) P. Moreault, Collèges et universités, Chevauchement des contenus de formation entre les niveaux collégial et universitaire, document de travail, 30 avril 1980, tiré à part du 2e chapitre, L'Université et la société.

Le document propose donc des avenues: reconnaissance de la spécificité du cégep, revalorisation de la formation fondamentale au collège en déportant aux universités les exigences actuelles d'acquis sans pour autant que ces dernières s'emparent des nouveaux blocs de cours prévus en "concentrations préuniversitaires".

La question des programmes courts est de nouveau abordée dans l'Avis du Conseil des universités sur la formation en sciences infirmières (mars 82):

> "Les universités devront apporter un soin particulier à ces programmes courts afin de ne pas faire double emploi avec le cégep et éviter d'offrir des enseignements qui relèvent de ce niveau tant par leurs orientations, par le contenu que par la nature de l'expertise et des équipements qui appartiennent au cégep. En période d'austérité, tout dédoublement d'activités similaires serait tout à fait injustifié. L'Université devra donc mieux définir le rôle et la place de ses certificats..." (Avis, p. 17).

A partir de l'exemple des sciences infirmières, le Conseil fait un retour sur la question de la coordination entre les niveaux: l'ajustement des contenus de programmes relève des deux niveaux (Avis, p. 21) et l'appartenance des programmes à l'un ou l'autre niveau d'enseignement doit être départagée de façon officielle (Avis, p. 22). Il propose toutefois deux principes pouvant faciliter la tâche de la concertation:

1) que l'ensemble des activités de mise à jour des connaissances ou de recyclage soit assumé par le niveau qui dispense la formation de base;

2) que les activités de type approfondissement de connaissances ou de spécialisation de la formation de base appartiennent au niveau d'enseignement post-formation de base (Avis, p. 22).

Ce thème de l'harmonisation des programmes, en termes de formulation d'objectifs de formation, est repris par la Commission de l'enseignement professionnel (43) et par un Avis du Conseil des collèges (juin 84); le thème de la coopération cégep-université est élaboré dans un mémoire présenté dans le cadre de la consultation menée par le Conseil des collèges sur le "cégep de demain: pouvoirs et responsabilités"(44), où on trouve d'intéressantes avenues de collaborations.

Cependant, c'est au niveau du Comité de liaison enseignement supérieur/enseignement collégial (CLESEC) que des collaborations tangibles pouvaient s'engager, sans compter les collaborations spontanées qui pouvaient s'établir, de façon plus informelle, entre certaines universités et le ou les cégep(s) de leur région respective, comme cela s'est fait à Concordia, Laval, etc.

En octobre 1982, un document de CLESEC paraissait sur la Duplication des enseignements de l'anglais langue seconde aux niveaux secondaire, collégial et universitaire, où la duplication du même service pour l'obtention de crédits de niveaux différents est démontrée à satisfaction. "Il s'ensuit (...) un coût de revient (heure/cours) beaucoup plus élevé pour le même service dans une institution de niveau supérieur que dans une commission scolaire" (id. p. 15). Dans sa conclusion, le Comité favorise un meilleur partage des responsabilités entre niveaux d'enseignements, notamment en ce qui concerne la clientèle adulte, en tenant compte entre autres, de la formation antérieure de l'étudiant, du coût des services, de l'accessibilité géographique, etc.

Ce Comité, qui devait élaborer d'autres travaux, est actuellement paralysé... Quels qu'en soient les motifs, le Comité croit que, ne fut-ce que de longue haleine, ce départage entre niveaux d'enseignement doit se réaliser avec le bon sens que toute querelle de définitions ne pourrait parvenir à vaincre.

(43) Relever des défis, trouver des solutions - Réflexion sur la formation professionnelle des jeunes, MEQ, janvier 84.
(44) Alphonse Riverin, La coopération cégep-université , mars 1984.

Bref, le Comité croit que la "zone grise", constituée par une absence encore trop prononcée de départage entre les enseignements de l'université et ceux du cégep, demeure un espace propice à l'empiètement des niveaux d'étude les uns sur les autres et à son occupation par la formation courte, qui offre un terrain plus vulnérable et plus propice à la duplication des contenus, espace que la paralysie du CLESEC n'a pas contribué à diminuer, ni l'autonomie des institutions concernées, ni, enfin, la méconnaissance des universités en ce qui a trait aux possibilités offertes par les cégeps.

Le Comité ne peut qu'inviter les instances à une collaboration inter-niveaux plus efficace et plus active visant l'économie des moyens et le respect de l'autonomie et de la spécificité de chaque niveau d'étude.